



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE BOLONHA NA ORGANIZAÇÃO DOS PLANOS
CURRICULARES E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
MOÇAMBIQUE

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

Para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Martins Dos Santos Vilanculos Laita

PORTO

Maio, 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE BOLONHA NA ORGANIZAÇÃO DOS PLANOS CURRICULARES E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa

Para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Martins Dos Santos Vilanculos Laita

Orientação: Professor Doutor José Matias Alves

Co-orientação: Professor Doutor José Lagarto

PORTO

Maio, 2014

AGRADECIMENTOS

Os meus primeiros agradecimentos vão para Deus sem o qual os seres humanos não existiriam. Aos meus pais, irmãos e irmã, minha esposa, filhos e filhas, aos meus amigos, colegas e todos os que comigo conviveram e convivem na vida social, profissional e académica pelo encorajamento.

Aos meus orientadores Professor Doutor José Matias Alves e Professor Doutor José Lagarto pela orientação e encorajamento incessante.

Aos participantes deste estudo, a todos os níveis, pelas valiosas contribuições, sem as quais o estudo não seria realizado tal como foi.

A todos os Professores da Universidade Católica Portuguesa (UCP).

Ao Professor Fernando Canastra pelo apoio proporcionado na investigação que culminou com esta tese.

A família Comboniana em Portugal e especialmente ao meu Amigo Padre Arlindo Pinto e sua família em Freamunde.

DEDICATÓRIA

In memoriam

Dedico esta tese ao meu tio Alexandre Guezi, já falecido, por ter admirado e sempre me encorajado a estudar mais e mais.

SIGLAS E ABREVIATURAS

BM- Banco Mundial

ECTS- European Credit Transfer System

EEES- Espaço Europeu do Ensino Superior

ES- Ensino Superior

FCS -Faculdade de Ciências de Saúde

FEC- Faculdade de Educação e Comunicação

FEG- Faculdade de Economia e Gestão

FMI- Fundo Monetário Internacional

IES- Instituições de Ensino Superior

OCED- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento económico

PB- Possesso de Bolonha

SNE- Sistema Nacional de Educação

TICs- Tecnologias de Informação e Comunicação

UCM- Universidade Católica de Moçambique

UNESCO- Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ENQA- European Network for Quality Assurance (Rede Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior)

RESUMO

Nos anos 90 iniciou-se, no continente europeu, um movimento que em 1999 culminou com a declaração de Bolonha. Esta declaração visava essencialmente criar um espaço europeu de ensino superior com o objetivo de assegurar maior mobilidade e competitividade e promover o desenvolvimento socioeconómico no espaço europeu. De lá para cá, iniciou-se na Europa uma série de reformas nos sistemas nacionais do ensino superior. Fora da Europa, mais concretamente na América Latina e África, também houve reformas que refletiam as mudanças que iam ocorrendo na Europa. As instituições do ensino superior reestruturaram os seus *curricula* para os alinhar com o Modelo Curricular de Bolonha assente essencialmente em metodologias ativas, desenvolvimento de competências e aprendizagem ao longo da vida. Os planos curriculares e as práticas pedagógicas, das instituições que aderiram ao Modelo de Bolonha, passaram a ter aspetos comuns para facilitar a compreensão e o reconhecimento mútuo, para assegurar maior mobilidade de estudantes e docentes e garantir a empregabilidade de graduados no mercado internacional, independentemente do país ou instituição em que teriam estudado. Através da Lei n° 27/2009, de 29 de Setembro de 2009, o ensino superior moçambicano entrou na onda das referidas mudanças. Com o estudo que realizámos, interessava-nos identificar as alterações feitas nos planos de estudos e nas práticas pedagógicas e a perceção dos atores institucionais, sobre essas mudanças numa instituição de ensino superior moçambicana, especificamente na Universidade Católica de Moçambique (UCM). Para concretizar o nosso estudo, optámos por fazer um estudo de caso seguindo uma abordagem qualitativa de base interpretativa. Recorremos à análise documental, discussão de grupos e à entrevistas para recolher dados empíricos e à análise de conteúdo para analisar os resultados. Definimos três categorias de sujeitos -membros de direção, docentes e estudantes de três diferentes faculdades para constituir o nosso grupo de participantes. Analisados os resultados, concluímos que de facto, em geral, a Universidade introduziu alterações de várias ordens nos planos curriculares e nas práticas pedagógicas conforme o Modelo de Bolonha. As alterações fundamentais implicaram a introdução, no plano organizacional do Crédito Académico, de metodologias ativas de ensino, foco na aprendizagem e desenvolvimento de competências, aumento da autonomia do estudante e relação de maior proximidade entre estudantes e docentes. Em alguns casos a adoção do Modelo de Bolonha implicou redução na duração dos cursos de 4 para 3 anos e simultaneamente redução nas horas de contacto em sala de aulas. Estes últimos aspetos suscitaram debates, não há consenso sobre a duração de 3 anos do primeiro ciclo e a redução do tempo de contacto em sala de aula. A maioria dos entrevistados considera que 3 anos não é

bastante para formar licenciados com qualidade. Relativamente às práticas pedagógicas, constatamos que embora haja uma posição clara da Universidade relativa a necessidade de adoção de práticas pedagógicas inovadoras em linha com o Modelo de Bolonha, ainda há focos de utilização de modelos tradicionais baseados na transmissão e relação de distanciamento entre os docentes e estudantes. As atitudes dos atores institucionais não alteraram significativamente. Esta situação pode resultar de falta de domínio de novos métodos de ensino por parte dos docentes e estudantes, preparação inadequada para o modelo curricular em vigor, simples resistência a mudanças, turmas numerosas entre outros desafios próprios de adaptação à uma nova realidade. Não obstante passos significativos para a adoção do modelo curricular de Bolonha quer no plano organizacional assim como nas práticas pedagógicas foram dados passos significativos.

Palavras – chave: Planos curriculares, práticas pedagógicas, reestruturação, métodos centrados no estudante, *curriculum* baseado em competências.

ABSTRACT

In the 1990s a movement that culminated with the Bologna Declarations started off. The Bologna Declaration aimed at the creation of a European Higher Education Area (EHEA). The objective was to ensure the competitiveness of European a higher education and promote de social and economic development of Europe. From there on, a series of education reforms started in Europe. Outside Europe, particularly in Latin America and Africa there were also reforms in higher education that reflected those taking place in Europe. Higher education institutions restructured their curricula in line with the Bologna Model based essentially on student centred methodologies, development of competencies and on lifelong learning. These institutions adopted curriculum structures that facilitate understanding and mutual acknowledgement of degree and ensure the mobility of lecturers and students and the employability of graduate regardless of the country or institution they went. Through the law n° 27/2009, of 29 of September, 2009 the government of Mozambique introduced changes in its higher education system, by so doing entering in the change movement. It is in this context that we undertook this study in order to identify the changes that a University made in their program structures and pedagogical practices. More so we were interested in understanding the perceptions of the key actors management, staff and students about the implications of the referred changes. To undertake the study, were opted for a case study method and a qualitative approach. We used document analyses and interviews to collect data and a content analyses method to analyze the results. We define three categories of participants, namely: management, staff and lecturers from three faculties. Our results reveal that the institution has made various changes in line with the Bologna Process. The fundamental changes include the adoption of the credit system, student centered teaching methods, the reduction of Although there was no consensus on the three year duration for the first cycle of studies and the reduction of contact hours in the classroom, there seems to be consensus in other aspects. We have realized that some old methods still prevail, especially at the level of pedagogical practices. This reflects some lack of knowledge for dealing with the new methods and difficulty in dealing with large classes. We got the impression that there was little preparation for the changes; nevertheless, significant steps were taken towards the adoption of the new model.

Key words: Study programs, pedagogical practices, restructuring, student centered methods, competence based *curriculum*.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
Problematização	14
Metodologia	20
Justificativa	21
CAPITULO I: QUADRO CONCEPTUAL E TEÓRICO	25
QUESTÕES NA TEORIA E PRÁTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS.....	25
REFORMAS NO ENSINO SUPERIOR A NÍVEL INTERNACIONAL: DE 1999 À 2012	29
Processo de Bolonha	33
Missão da universidade.....	43
IMPLICAÇÕES ORGANIZACIONAIS DO PB	48
Currículo baseado em competências.....	48
Créditos académicos	58
Estrutura de graus académicos.....	65
Métodos de ensino	71
Métodos de avaliação.....	79
Relação pedagógica	81
Qualificação docente.....	82
CAPÍTULO II: REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS.....	89
Questões da Investigação	90
Desenho metodológico.....	91
Fundamentação da seleção do caso e respetivas unidades.....	92
Breve caracterização do caso	93
A OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTUDO	107
Métodos e instrumentos de recolha de dados	108
Fiabilidade.....	113
Validade	114
Participantes do estudo	115
Caracterização dos participantes.....	117
ANÁLISE DE DADOS.....	119

Análise de Conteúdo	121
Processo de análise, interpretação e discussão dos resultados.....	122
CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	124
RAZÕES QUE LEVARAM A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR	125
Internacionalização	128
Competitividade.....	130
Apreciação dos entrevistados sobre as razões que levaram a reestruturação	132
Apreciação dos entrevistados sobre o processo de reestruturação.....	134
Reorganização dos ciclos de estudos	141
Duração dos ciclos de estudos	145
IMPLICAÇÕES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	172
Metodologia de ensino aprendizagem	173
Métodos de avaliação.....	189
Recursos pedagógicos.....	195
Relação pedagógica	200
Qualificação docente.....	207
CONCLUSÃO	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	232
APÊNDICES.....	244

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Comparação Bolonha, Moçambicana e UCM	17
Quadro 2. Cronologia do PB.....	40
Quadro 3. . Distribuição da carga horária segundo a lógica do ECTS	62
Quadro 4. Teorias de aprendizagem	72
Quadro 5. Número de estudantes e docentes por faculdade	97
Quadro 6. Número de estudantes por curso	98
Quadro 7. Paradigmas de investigação	100
Quadro 8. Quantitativo versus qualitativo	103
Quadro 9. Conceção da realidade	105
Quadro 10. Caracterização dos entrevistados membros de direcção	117
Quadro 11. Caracterização dos participantes grupos de focos docentes	118
Quadro 12. Caracterização dos participantes dos grupos de focos de estudantes	118
Quadro 13. Síntese das principais categorias e subcategorias	123
Quadro 14. Razões que levaram a reestruturação curricular	125
Quadro 15. implicações da reestruturação curricular na organização dos planos curriculares .	139
Quadro 16. implicações da reestruturação curricular nas práticas pedagógicas	172

ÍNDICE DE DIAGRAMA

Diagrama 1. Tipologia de Competências	52
Diagrama 2. Métodos de ensino.....	75

INTRODUÇÃO

O trabalho de investigação que realizámos circunscreve-se no âmbito do doutoramento em ciências de educação. Nele são abordadas questões relativas às políticas e reformas no ensino superior que foram implementadas um pouco por todo mundo; como resultado do mediático Processo de Bolonha (PB). O PB que, de certa forma, tem vindo a revolucionar o Ensino Superior (ES) num momento em que este deixa de ser elitista, isto é, para um pequeno grupo de pessoas privilegiadas. O ES passa, pelo menos em teoria, por um processo de massificação. Neste contexto, a educação tem sido aproximada desde vários prismas e considerada fundamental para o desenvolvimento das sociedades e para uma convivência humana sã. Conforme Gomezetal. (2007, p.160-161),

... uma realidade social que implica a formação do homem em todas as suas dimensões. Desde uma visão específica -institucional e um processo organizado de formação das pessoas de acordo com uma tradição e as expectativas conjunturais e históricas próprias de cada indivíduo e sociedade. Como tal faz referência aos processos de formação e transmissão de saberes e fazeres que tem lugar na vida social, plano no qual se caracteriza por um processo progressivo de socialização regulado e dirigido, útil para a aquisição de conhecimentos e destrezas necessárias para a ação e a convivência no marco das relações humanas.

Nos termos apresentados nas ideias de Gomezetal. (2007) acima, ficam patentes as características e a importância da educação. É em virtude de a educação ser um elemento fundamental e indispensável no desenvolvimento das sociedades e do próprio ser humano, que ela tem vindo a ser objeto de estudos e reformas frequentes, particularmente no contexto das sociedades contemporâneas, onde o conhecimento tem sido cada vez mais determinante para o desenvolvimento e promoção do bem-estar.

Por conseguinte, a educação, cuja função primeira é garantir a produção e difusão do conhecimento, é considerada uma variável importante no desenvolvimento das nações no contexto local e global (De Souza, 2007). Acredita-se que uma sociedade com elevados níveis de literacia tem muito mais possibilidades de atingir patamares significativos de desenvolvimento (Gómezetal. 2007). Como não podia deixar de ser, a educação é uma das variáveis a que com mais frequência se recorre para se alcançar níveis satisfatórios do desenvolvimento integral das

comunidades. Por esta razão, o setor de educação, de muitos países, tem sido periodicamente reformado a vários níveis, com particular atenção a questões como:

- a) Expansão de Acesso
- b) Objetivo e Finalidade da formação universitária
- c) Modelos e organização curricular;
- d) Práticas pedagógicas
- e) Qualificação docente
- f) Qualidade e Relevância

No caso do ensino superior, também se verifica esta tendência, de se introduzir mudanças, um pouco por toda a parte. Por exemplo, nas últimas décadas tem-se assistido a uma série de reformas neste subsector do ensino. O PB faz parte desta preocupação, tendo dado origem a uma reorganização curricular no ensino superior europeu. Alguns países no contexto da América Latina e, também, de África, introduziram reformas que refletem tendências reformistas europeias, que se fundamentam nos princípios e pressupostos do PB.

Alguns estudiosos desta matéria insinuam que se está em sede de numa espécie de “importação” do modelo curricular europeu para contextos não europeus (Neves, 2007). Na visão destes estudiosos, esta importação pode ser problemática. A este respeito, Gomezetal. (2007, p. 161) afirmam que a educação,

Constitui uma ação social contextualizada num tempo e espaços definidos, em função dos quais variam as possibilidades, os recursos e os conteúdos formativos...as práticas educativas institucionais não são processos uniformes e gerais, mas realidades singulares cuja forma e fundo variam de uma comunidade para outra, âmbitos onde os conteúdos e as modalidades educativas se dispõem de acordo com os interesses e objetivos das instituições educativas e das pessoas para quem se organizam e atualizam.

Embora se configure importante perceber as implicações de um modelo curricular europeu aplicado num contexto não europeu, considerámos haver ainda poucos estudos sobre a tentativa de contextualização das principais implicações de um modelo de Organização e Desenvolvimento Curricular inspirado no PB fora do espaço europeu, mais concretamente no continente africano. Alguns dos estudos já efetuados em outros contextos, por exemplo, o de

Gracel-Avila (2011), sugerem que o processo nem sempre tem sido acompanhado de uma efetiva contextualização e monitorização. Os resultados da implementação dessas políticas “importadas”, principalmente a percepção e apropriação destas pelos atores institucionais e organizacionais chave, variam de lugar para lugar, dependendo da forma como se adotaram e se adequaram às políticas e às práticas estruturantes deste modelo ao contexto local, bem como do próprio processo de implementação.

É, essencialmente, neste contexto de mudanças nos subsistema do ensino superior que nos propusemos investigar as implicações organizacionais e pedagógicas decorrentes do modelo curricular estruturado a partir dos princípios e pressupostos do PB, fora do contexto europeu e mais concretamente no contexto de Moçambique. Para situar mais a investigação, realizámos um estudo de caso na Universidade Católica de Moçambique (UCM), de modo a compreender e interpretar os significados que um grupo de atores institucionais atribui às mudanças introduzidas a partir dos princípios e pressupostos do PB.

Neste sentido, tivemos como suportes empíricos nomeadamente: os inquéritos por entrevista, os planos de estudos, os documentos estruturantes, os instrumentos de governação da universidade, e as práticas pedagógicas. Considerando a dispersão de oferta formativa distribuída por várias faculdades, e tendo em conta que os princípios e pressupostos curriculares tendem, globalmente, a serem partilhados por estas, optamos por selecionar três faculdades, de modo a poder triangular os dados empíricos recolhidos.

Problematização

Referimos antes neste trabalho, que o PB implicou reformas significativas na educação superior no espaço Europeu e fora dele. Neste contexto, em 2009o Governo Moçambicano introduziu alterações na Lei do Ensino Superior. As alterações introduzidas inspiram-se, no nosso entender e pela análise que fizemos do respetivo quadro normativo, no PB.

Os apologistas das reformas previstas no PB, acreditam que o ensino superior deve ter algum valor social e ser relevante para o mercado de trabalho, no sentido de preparar cidadãos que possam fazer face à competitividade gerada no mercado de trabalho e participar ativamente na produção de riqueza. Estes, advogam uma relação dialógica entre o ensino superior e o mercado de trabalho, sem no entanto excluir a fundamental e tradicional tarefa da educação que é de garantir o desenvolvimento humano e intelectual dos cidadãos. Os apologistas defendem que o PB é um importante instrumento para a consecução deste objectivo (Egido & Esteban, 2011).

Não obstante os argumentos apresentados pelos seus apologistas, o PB e as reformas dele decorrentes, foram e têm ainda sido, objeto de críticas em alguns ciclos académicos e sociais na Europa e em outras partes do mundo, por se considerar que seus imperativos são mais económicos do que académicos (António, Estrela, Galego & Teodoro, 2009). No entender dos críticos, a concentração na adequação do ensino ao mercado de trabalho pode pôr em causa o princípio educativo de formação humana e promoção da cidadania (Ductert & Chariot, 2003).

O debate sobre a missão e os objetivos do ensino superior, mais concretamente da Universidade no contexto do Modelo de Bolonha, tem tido influência significativa nos níveis de apropriação ou não deste modelo em alguns contextos. Por conta dessas duas posições, verifica-se que alguns países, fora do continente europeu, e algumas instituições, dentro do mesmo país, não aderiram, enquanto outras estão aderindo parcial ou totalmente ao processo. De igual forma, as próprias motivações, perceções e processos de implementação também variam de uma instituição para outra e de um curso para outro, mesmo na mesma instituição. Há, também, situações em que certos aspetos da reforma são julgados não aplicáveis para alguns cursos. Por exemplo, a aplicação de uma duração mínima de 3 anos para o primeiro ciclo de medicina, engenharia, arquitetura e outros relacionados.

Alguns estudiosos julgam que as questões que têm sido levantadas sobre o PB, estão relacionadas com a origem da ideia e com a maneira como a reforma foi introduzida e, também, com a forma como o processo foi conduzido (Moraes, 2006). Argumenta-se que os mentores da reforma foram os políticos e não os académicos nem as universidades, que se supõe entenderem melhor sobre a matéria do que os políticos e empregadores. Diz-se, ainda, que a ideia foi imposta às instituições de ensino superior através da alteração dos quadros normativos nacionais, sem a participação ativa das universidades no processo decisório, que culminou com a declaração de Bolonha.

Há, porém, indicações e evidências do envolvimento das universidades, associações de estudantes, ordens profissionais e demais interessados. Talvez a questão central seja o protagonismo que os governos assumiram principalmente nas etapas iniciais do processo e o envolvimento “tardio” dos académicos e estudantes no processo (Neves, 2007).

Apesar das discussões em curso sobre a pertinência e utilidade das reformas resultantes do PB na Europa, onde elas têm origem, alguns países e ou instituições de ensino superior, fora do continente europeu, estão a reformar seu ensino superior na base do PB (Neves, 2007).

A adoção de modelos desenvolvidos em contextos não similares, sem a devida participação das partes interessadas, pode resultar em resistências a mudanças e em aplicação deficiente destes modelos. No caso de Moçambique, por exemplo, sustenta-se que a Lei 27/2009 de 29 de Setembro, representa uma adesão do país aos princípios e pressupostos do PB. Aliás, Taimo (2010), está convencido que a legislação moçambicana tem uma ligação estreita com o PB ao afirmar que, “a Lei 27/2009 de 29 de Setembro ao incorporar o modelo de ciclos de formação assume de forma inequívoca o modelo de Bolonha...” (p.2010).

A adaptação e a contextualização desta reforma, inspirada no PB, em Moçambique, não foi, segundo Taimo (2010), objeto de uma discussão pública alargada, limitou-se a uma mera implementação legislativa. Não houve espaço para discutir e negociar com as partes interessadas. A reação geral da comunidade académica moçambicana, das ordens profissionais, e não só, assemelha-se em larga medida a reação manifestada na Europa, por alguns setores mais críticos. A discussão inscreve-se, ainda, no questionamento da importação de modelos de reformas de

países com características diferentes em relação à especificidade, por exemplo, do contexto africano, ou no nosso caso, de Moçambique (Taimo, 2010).

Como consequência de escassez de debate, parece haver muito pouca adesão às reformas por parte das instituições de ensino superior em Moçambique. Algumas instituições aderiram rapidamente e em larga escala, como por exemplo, a UCM. Outras manifestaram alguma hesitação. Outras, ainda, não introduziram quaisquer alterações nos seus programas ou planos de estudos por motivos que se prendem com o desconhecimento das implicações organizacionais e pedagógicas do PB ou, nalguns casos, por razões relacionadas com a especificidade do contexto moçambicano e, em outros casos, por mera falta de vontade política. Há instituições que após reformar seus programas e planos de estudos recuam para os planos antigos, por várias razões, entre elas: resistência à mudança, incompreensões, falta de recursos e um certo ceticismo sobre a adequabilidade dos preceitos do PB à realidade moçambicana.

No quadro desta realidade complexa e, em muitos casos, de algum ceticismo, há instituições que, ainda, estão a reestruturar seus *curricula*, para adequá-los à Lei do Ensino Superior, que se inspira, como nos referimos anteriormente, no PB. Neste contexto, consideramos oportuno e pertinente fazer um estudo de carácter qualitativo e interpretativo para analisar a forma como a organização dos planos de estudos e as práticas pedagógicas foram alteradas em virtude da reestruturação curricular, na UCM. Tendo em conta que o modelo curricular reflete o atual quadro normativo nacional influenciado pelo PB.

No quadro que segue, procuramos mostrar a relação existente entre o PB, a legislação moçambicana e o modelo curricular adotado na UCM.

Quadro 1. Comparação Bolonha, Moçambicana e UCM

	Bolonha	Legislação Moçambicana	UCM
Organização	Três ciclos	Três ciclos	Três ciclos
	Licenciatura - 6-8 semestres	Licenciatura - 6-8 semestres	Licenciatura - 6-8 semestres
	Mestrado-2-4 semestres	Mestrado-2-4 semestres	Mestrado-2-4 semestres
	Doutoramento- 6 semestres	Doutoramento- 6 semestres	Doutoramento- 6 semestres
Créditos académicos	1º ciclo - 180-240 créditos	1º ciclo - 150-240 créditos	1º ciclo - 180-240 créditos
	2º ciclo -60-120 créditos	2º ciclo -75-120 créditos	2º ciclo -90-120 créditos
	3º ciclo -180 créditos	3º ciclo -180 créditos	3º ciclo -180 créditos
	1 crédito = 25-30 horas	1 crédito = 25-30 horas	1 crédito = 25 horas
Competências	Transversais e Específicas	Transversais e Específicas	Transversais e Específicas
Metodos de Ensino	Centrados no estudante	Centrados no estudante	Centrados no estudante
	Desenvolvimento de Competências	Desenvolvimento de Competências	Desenvolvimento de Competências
	Ativos e participativos	Ativos e participativos	Ativos e participativos
	Diversificados	Diversificados	Diversificados
Avaliação	Continua e formadora	Continua e formadora	Continua e formadora
	Avalia competências	Avalia competências	Avalia competências
Garantia de qualidade	ENQA	SNAAGQES	Política de qualidade
Formação	Para a cidadania e para empregabilidade	Para a cidadania e para empregabilidade	Para a cidadania e para empregabilidade

O quadro acima, releva haver semelhanças significativas entre o preceituado no PB, na legislação moçambicana e no modelo curricular em vigor na UCM. É na base desta relação entre os três instrumentos orientadores da prática educativa no ensino superior que desenvolvemos os nossos objetivos e questões de investigação.

Objetivos da Investigação

O objetivo geral da presente investigação é o de analisar e interpretar as implicações do PB, na organização dos planos curriculares e nas práticas pedagógicas da UCM.

Para concretizarmos o roteiro da investigação, formulámos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as principais razões que levaram à reestruturação curricular na UCM;
- b) Identificar as alterações feitas na organização dos planos curriculares;
- c) Identificar as alterações feitas nas práticas pedagógicas;
- d) Aferir a perceção dos atores institucionais chave sobre a maneira como decorreu o processo de reestruturação;
- e) Compreender e interpretar a perceção dos atores institucionais chave sobre as alterações na organização dos planos curriculares e nas suas próprias práticas, no contexto da reestruturação curricular.

Metodologia

Para responder aos objetivos enunciados e às questões de investigação, optámos por um desenho metodológico de estudo de caso. Esta opção justifica-se pelo facto de querermos estudar com a profundidade possível uma situação-problema de elevada complexidade, ouvindo um número alargado de atores, observando práticas e analisando um vasto conjunto de documentos. Optámos pela abordagem qualitativa alicerçada no paradigma compreensivo e interpretativo. Recorremos para o efeito, aos instrumentos qualitativos de recolha e análise de dados, nomeadamente: entrevistas semiestruturadas, discussão de grupos, análise documental, e análise de conteúdo.

Justificativa

A investigação realizada justifica-se e considera-se relevante pelos motivos que passamos a apresentar. A compreensão do processo, suas potencialidades e suas fragilidades, constitui uma importante base para eliminar as fragilidades e tirar partido das potencialidades, e garantir que os objetivos da reorganização curricular sejam percebidos, perseguidos e conseguidos com o envolvimento e empenho dos principais atores.

A reorganização curricular com base no quadro legal moçambicano e nos pressupostos, princípios e objetivos do PB, na Universidade é recente, tendo sido iniciada em 2010. Sendo recente, não havia ainda estudos realizados sobre esta matéria. Esta investigação apresenta-se como um primeiro momento de reflexão rigorosa. Os resultados desta investigação poderão servir para melhor compreensão das implicações organizativas e pedagógicas do atual modelo curricular e informar as decisões e medidas de melhoramento e consolidação do processo de implementação e gestão do atual modelo curricular.

A escolha da UCM, como o caso, para este estudo, deveu-se a dois principais fatores. O primeiro fator que determinou a escolha do caso prende-se com o facto de a UCM ser uma das primeiras instituições de ensino superior (IES) que embarcou no processo de adequação dos seus *curricula* e do seu modelo formativo às exigências advindas da Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior, tornando-se assim um terreno fértil para uma investigação desta natureza.

O segundo fator relaciona-se com a ligação profissional de quinze (15) anos que temos com a instituição, enquanto docente e membro do corpo diretivo. Como ator-chave no processo de reorganização dos planos curriculares na Universidade, objeto da investigação, para além de termos a possibilidade de produzir conhecimento sobre o sentido que os vários atores implicados na investigação dão ao atual modelo curricular e suas implicações, tivemos a possibilidade de nos apropriar de um conjunto de conhecimentos que nos permitiu dar conta do contexto e do processo de reestruturação dos planos curriculares da UCM, elementos cruciais numa investigação qualitativa.

Esta posição privilegiada, facilitou sobre maneira todo o processo de planificação, recolha e processamento de dados uma vez que não houve obstáculos, significativos, ao acesso a

informação, que em outras situações seria considerada privilegiada e por conseguinte inacessível. Na mesma linha, sendo elemento integrante e tendo vivido o processo desde do início, foi possível caracterizar e tirar ilações sobre a questão e o contexto estudado com alguma facilidade.

Estando implicados no processo, partimos para a investigação conscientes dos problemas de subjetividade, próprios de estudos de estudos em que o investigador está envolvido no ambiente, nos processos e com os participantes. Para colmatar as fragilidades resultantes do estatuto do investigador como membro dirigente da instituição estudada, orientámo-nos pela perspectiva de Charmaz (2006), que explica que “ *o trabalho do investigador é de elaborar uma compreensão analítica do material [dados], a qual pode contrapor entendimentos aos quais já estamos habituados.*” No mesmo contexto nos guiamos pelo seu sábio conselho “ *antes de admitir as suas perspectivas como uma verdade, vê-los como a representação de uma perspectiva entre muitas.*”

Por essa via, procurámos reduzir ao mínimo possível a subjetividade através de:

- a) Evitar fazer juízos de valor sobre questões levantadas pelos participantes;
- b) Buscar e apresentar, numa perspectiva naturalista, com o máximo de rigor as perceções e os sentidos que os participantes dão ao processo ou processos;
- c) Apresentar fielmente excertos elucidativos de entrevistas.

Refira-se, ainda, que o principal dispositivo utilizado para garantir a objetividade possível foi o recurso sistemático à triangulação de fontes, de sujeitos e de procedimentos de recolha de dados. Este contraste sistemático de produção de significados, em contexto garante uma validação interna do desenho da investigação, contribuindo, desta forma, para a confiabilidade do estudo.

Em suma, consideramos que a investigação é relevante por se inscrever numa problemática atual, que está a gerar vários tipos de implicações ao nível da UCM e no ensino superior Moçambicano em geral, tendo em conta as ondas de mudanças que vêm ocorrendo neste subsistema. A demais, sendo pouco habitual a prática de investigações rigorosas sobre as nossas próprias práticas, no contexto de reformas em Moçambique, a investigação torna-se mais relevante ainda por constituir um desafio aos gestores de instituições de ensino para considerar importante a investigação rigorosa sobre as suas próprias práticas com vista a tomarem decisões baseados em

informação sistemática e metodicamente produzida e melhor monitorar e dirigir os processos de mudanças.

Estrutura da dissertação

Excluído a introdução e a conclusão, esta tese apresenta uma estrutura com três principais capítulos, nomeadamente:

Na introdução, contextualizámos a investigação com a apresentação do contexto em que se enquadra a problemática da investigação, a problematização, os objetivos da investigação e a justificativa.

Capítulo I. Quadro conceptual e teórico. Neste capítulo apresentámos seis grandes temáticas, nomeadamente: Questões na teoria e prática de implementação de políticas educacionais, questões relacionadas com as reformas no Ensino Superior a nível internacional, implicações organizacionais do PB, implicações pedagógicas do PB, alguns elementos reflexivos do PB e finalmente questões relativas à reformas no ensino superior moçambicano.

Capítulo II. Referências metodológicas. Neste segundo capítulo, apresentamos o desenho da investigação, sua operacionalização e as principais técnicas e os métodos usados para recolher e tratar os dados.

Capítulo III. No capítulo três fazemos a apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação na base de três principais questões, nomeadamente: As razões que levaram a reestruturação curricular, implicações da reestruturação curricular na organização dos planos curriculares e implicações da reestruturação curricular nas práticas pedagógicas na UCM.

Na conclusão buscamos de forma mais sintetizada responder às questões da investigação fazendo um cruzamento dos resultados das entrevistas e das análises de documentos com os da revisão de literatura.

CAPITULO I: QUADRO CONCEPTUAL E TEÓRICO

QUESTÕES NA TEORIA E PRÁTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS

Desde há várias décadas que a implementação de políticas educacionais se tornou um importante campo de investigação. Este fenómeno era de antever, considerando que a educação influi, de forma significativa, sobre as múltiplas dimensões da vida humana e sobre a relação dos seres humanos com o meio. Honing (2006), afirma que a investigação no contexto educacional, mais concretamente no âmbito de implementação de políticas, resume-se no estudo de dois tipos de dimensões:

- a) Aquelas que na prática refletem as políticas tal como são desenhadas
- b) Aquelas que são bem-sucedidas, isto é, produzem melhorias visíveis no desempenho dos sistemas de formação e educação.

Nesta seção, abordamos o conceito de implementação de políticas e reformas educativas e analisamos as teorias sobre a respetiva implementação. Examinamos os três principais modelos teóricos sobre a implementação de políticas, tendo em conta a adequabilidade e abrangência na explicação das principais questões de implementação de políticas educativas na contemporaneidade. Vimos que os modelos evoluem com o tempo e com a realização de mais estudos no âmbito educacional. Os três modelos vigoraram em momentos distintos como considera Paudel (2009). O primeiro estende-se desde a década 1970 à década 80; o segundo desde a década 80 à década 90, e o último da década 90 em diante.

A primeira geração dos estudos, sobre a implementação de políticas, preocupou-se com a relação entre a política como intenção (documento) e a política realizada (resultado) (Gogginetal., 1990). Hill e Hupe (2002) referem que a maior, se não, única, preocupação desta geração era, de facto, a comparação entre o prescrito e o realizado, e a análise dos fatores que condicionavam o sucesso ou o insucesso de determinadas políticas. A conclusão a que se chegou nesses estudos, é que a dimensão das organizações, a cultura organizacional, o empenho dos atores chave, a capacidade e complexidade institucionais, influenciam significativamente as reações às novas políticas. Esta geração não aprofundou a relação entre a política e a prática, ao ponto de analisar o papel dos atores institucionais.

A segunda geração procurou aprofundar a relação entre políticas e prática, considerando os atores e os contextos locais, e o equilíbrio entre pressão política e apoio. Esta geração focalizou-se no desenvolvimento de modelos analíticos para compreender o processo de implementação de políticas. Duas principais perspectivas são evidentes neste esforço: A perspectiva *top-down* e a perspectiva *bottomup* (Winter, 2003).

A primeira perspectiva é centrada na política enquanto norma ou documento e representa a visão dos próprios fazedores das políticas. Aqui pressupõe-se que os fazedores das políticas têm controlo sobre o ambiente e sobre os implementadores ou executores. Nesta conceção, a implementação é definida como o grau de coincidência entre os objetivos inerentes na política e as ações dos implementadores e grupos-alvo. Uma das maiores críticas a esta perspectiva é que considera a implementação como um processo puramente administrativo, ignorando assim aspetos políticos determinantes no processo como um todo (May, 2003).

Contrariamente, a perspectiva *bottom-up*, leva em consideração as relações formais e informais patentes no desenho e implementação de políticas (Howllet & Ramesh, 2003). Considera que os atores locais são atores chave na implementação de políticas ao ponto de se afirmar que eles são os reais fazedores das políticas (Winter, 2003). Assim sendo e em conformidade com esta perspectiva, é imperioso identificar os vários atores interessados na questão política em causa e mapear as relações entre eles. A principal tese nesta perspectiva é que as políticas centralmente desenhadas tendem a ser desajustadas à realidade local. O sucesso das políticas depende em larga medida dos atores locais e sua capacidade de adaptar as políticas às condições locais. Esta constatação sublinha a importância de analisar as atividades de implementação e as respetivas estruturas a nível local.

Thomas e Grindle (1990) propõem um modelo interativo de implementação de reformas ou políticas. No modelo, considera-se que o modelo de implementação de políticas é um processo interativo e não linear. A essência do modelo é que as políticas e ou reformas podem se alteradas ou abandonadas em qualquer etapa no seu ciclo de vida como resultado de pressão e reação. Neste modelo, as reformas são tidas como processo em que vários grupos de interesse podem exercer pressão para mudança a qualquer altura e etapa do processo. É também esta a perspectiva de Brunsson (2006) quando analisa a descoincidência entre o dizer e o fazer, a decisão e a ação e

chama a atenção para a “hipocrisia organizacional”. É também neste quadro teórico que se situa a perspectiva da “racionalidade limitada”, pioneiramente enunciada por Herbert Simon (1955).

A terceira geração de investigação sobre a implementação de políticas busca testar teorias na base de mais estudos de casos comparativos e desenhos metodológicos estatísticos, que aumentam o número de observações com vista a maior validação e generalização (Winter, 2003). Esta geração almeja construir uma teoria clara de implementação, um esforço que, segundo Paudel (2009), ainda não produziu efeitos.

É importante frisar que até ao momento não há uma teoria consensual sobre implementação de políticas. Os investigadores continuam a estudar a partir das diferentes perspectivas sobre implementação, assim como focalizam diferentes aspetos do processo: Metas, objetivos, grupos-alvo, causas, consequências e remédios de políticas falhadas, resultados, mecanismos de implementação, questões metodológicas, etc.

Tendo em conta que os desafios na educação se multiplicam com a passagem do tempo, urge a necessidade de se ir para além de se conhecerem as políticas que são desenhadas e implementadas e aquelas que são bem-sucedidas ou realizadas. Propõe-se que se avance para o estudo das condições em que as políticas são implementadas, assim como os fatores e condições que garantem o seu sucesso. Esta proposta justifica-se porque a implementação e o sucesso das políticas, conforme Honig (2006) são ambos produtos da interação entre as pessoas, as políticas e os contextos. Esta assunção nos remete para a importância de investigações que ajudem a explicar como é que a interação entre os vários elementos (pessoas, políticas e contextos) influencia na implementação de políticas.

Nos estudos sobre reformas, entendemos que, para além das questões apresentadas por Honing (2006), é imperioso que se analise também a perceção dos atores chave sobre o processo de implementação, mais particularmente sobre o que mudou, como mudou, para quê mudou, com que implicações e que papel jogaram ou jogam no processo.

Na verdade este tipo de estudos constitui uma contribuição teórica e empírica para a compreensão dos significados atribuídos ao processo de implementação de um novo modelo curricular pelos atores chave numa instituição ou num contexto. Estes estudos contribuem ainda para o desenvolvimento de modelos teóricos aplicados à investigação sobre a implementação de

políticas educativas, por via da introdução da necessidade de se compreender os significados dos sentidos atribuídos ao processo de implementação pelos atores chave, entre eles os fazedores das políticas, os implementadores, os beneficiários e outras partes interessadas.

Entendemos que estudos de percepção dos atores chave, para além de iluminar os fazedores de políticas sobre a pertinência e adequabilidade das políticas desenhadas aos contextos específicos, constituindo-*seper si*, um exercício democrático, uma vez que convoca os atores a refletirem sobre aspetos cruciais da sua vida social e profissional. Esta prática de envolvimento constitui uma importante base para a conquista do comprometimento dos atores no processo de implementação de políticas e para recolha de informação necessária para a adequação das políticas aos contextos, considerando a ideia de que a implementação de políticas é sensível aos contextos.

A sociedade contemporânea tem vindo a evoluir em ritmo acelerado nos últimos tempos. Novas formas de produção, mudanças nas relações humanas e conseqüentemente novas exigências nas arenas económicas, políticas, sociais e culturais e tecnológicas acontecem frequentemente. Neste contexto o conhecimento e as formas de buscá-lo tornam-se fulcrais nos esforços de promoção do desenvolvimento social e económico sustentável, que garanta uma maior coesão social (Fores et al., 2007). A este respeito, Libaneo e Oliveira (2008, p. 598-599) referem que,

A importância que adquirem, nessa nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica tem levado os estudiosos a denominarem a sociedade de hoje, sociedade do conhecimento, o saber e a ciência adquirem um papel muito mais destacado que anteriormente. Hoje as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos, no computador e, cada vez mais vão se ampliando os espaços de aprendizagem.

Por estes e outros motivos, a sociedade contemporânea é chamada sociedade de conhecimento, podendo ainda ser chamada de sociedade de aprendizagem. As transformações que ocorrem na sociedade de conhecimento têm implicações nos sistemas educativos. Aliás, as reformas educacionais que se verificam na sociedade contemporânea, em vários países, representam um esforço de adequação dos sistemas educativos às novas configurações da sociedade contemporânea baseada na informação e no conhecimento. É com base nessa lógica que, Trujillo et al., (2008, p. 66) sustentam que,

La sociedad del conocimiento requiere un nuevo dinamismo, aplicado a la creación de habilidades y competencias sociales y profesionales que permitan al individuo hacer frente a los nuevos desafíos del trabajo. E decir, ya no es suficiente un conocimiento codificado, propio de profesionales con competencias técnicas especializadas, sino que además se requiere un conocimiento tácito, esto es, unas habilidades adquiridas através de la experiencia, de contactos personales, en grupos de investigación y redes de producción. Ello implica que los nuevos sistemas de educación superior han de hacer frente a una capacidad de adaptación a modelo anglosajón está más próximo a esta dimensión del conocimiento y aprendizaje que permite una mejor adaptación a las condiciones impuestas por el mercado para competir en mejores condiciones...la instituciones modernas prefiere instituciones que impartan a los alumnos conocimientos aplicados, útiles social y económicamente, en lugar de conocimientos teóricos, más característicos de un sistema de élite, justifican que una enseñanza superior de masas es en parte una función y una respuesta ante la demanda social.

A adequação dos sistemas educativos às novas configurações da sociedade contemporânea e mais especificamente à nova ordem económica e ao mercado de trabalho, ressuscitam pelo menos duas velhas questões: Qual ou quais são os objetivos da educação? É a educação que molda a sociedade ou a sociedade que molda os sistemas educativos? A esse respeito, Sene (2008, p.21), citando Sacristán (2000) afirma que,

a relação de determinação sociedade-cultura-curriculum-prática explica que a actualidade do currículo seja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e económica da sociedade.

Por seu turno, Sacristán (1998) defende que o currículo expressa uma relação dialética escola - sociedade, e atribui-lhe uma função de reprodução das relações sociais caracterizadas por divisão de classes e conflitos de interesse, onde naturalmente a agenda, os interesses e o conhecimento das classes dominantes prevalecem sobre os das classes dominadas.

Neste contexto, se pode concluir que embora haja reciprocidade em termos de influência entre as instituições educativas e a sociedade, as primeiras dependem da resposta que dão às necessidades e expectativas da sociedade para sua sobrevivência. É nesta perspectiva que se tem defendido que, com o crescente papel assumido pelo conhecimento no progresso das sociedades contemporâneas, exigem-se das universidades novas formas de fazer a educação que garanta a produção continuada de conhecimentos pessoal e socialmente úteis para o maior número de pessoas possível, de modo a que participem ativamente do seu próprio desenvolvimento, assim como no desenvolvimento da sociedade como um todo. Nesta linha, Trujillo et al. (2008, p. 64) referem que,

...el conocimiento se está convirtiendo en el eje central de los nuevos modos de producción y, por consiguiente, “aprender” constituye en estos momentos, el proceso más importante. La actualización constante de los conocimientos está transformándose en una exigencia para unas economías, cada vez más competitivas, como pretende aspirar la Europa, por lo que los procesos de innovación son frecuentes y cada vez más necesarios en sociedades tecnológicamente avanzadas.

Numa sociedade de conhecimento e de aprendizagem, exige-se dos sistemas educativos a preparação de profissionais dotados de conhecimentos, competências sociais e profissionais capazes de participarem ativamente ao longo das suas vidas na busca de soluções para os

problemas sociais, culturais, económicos, políticos, e outros que se apresentam nas sociedades. Cidadãos reflexivos, críticos, habilitados a aprenderem ao longo da vida constitui o produto mais esperado dos sistemas educativos (Veiga Simões & Flores, 2006; Flores, et al., 2007).

Como já foi referido, as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea alicerçada no desenvolvimento tecnológico, informação e conhecimento, que constitui o meio ambiente em que os sistemas educativos e as organizações educativas operam, exigem das organizações assim como dos sistemas educativos novas formas de saber, de fazer as coisas e de estar (Taveira, 2000).

Um dos grandes desafios das reformas nos sistemas educativos relaciona-se com a tendência de adoção de políticas desenvolvidas em contextos estranhos à realidade onde são implementadas. Na educação, algumas organizações têm sido responsáveis por este fenómeno, designadamente o BM (Banco Mundial), a UNESCO (Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o FMI (Fundo Monetário Internacional), e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico). As propostas de medidas avançadas por estas organizações implicam mudanças substanciais fundamentadas, regra geral, na lógica neoliberal e refletem os ideais e os anseios das mesmas. Essas medidas têm sido homogéneas para situações heterogéneas o que em si pode afetar de forma negativa os sistemas educacionais de certos países, criando-se um efeito de dominação e desajuste estrutural.

Outro desafio prende-se com tendências para mudanças cosméticas (De Sousa, 2011). Consideramo-las cosméticas porque, às vezes, as mudanças previstas em documentos ou políticas que orientam as reformas, não são traduzidos exatamente na prática, seja porque estão desajustadas dos contextos, seja porque os atores têm sempre o poder de refazer, reinterpretar ou mesmo “negar” as prescrições. Em outras palavras, na prática nada ou pouco muda. Isso acontece porque na maioria das vezes as mudanças são cosméticas e impostas e mal percebidas ou simplesmente não aceites pelos intervenientes visados. Faz-se de conta que se cumprem as orientações superiores, no caso as autoridades governamentais, mas os intervenientes visados limitam-se a fazer o mínimo (Honig, 2006) ou mesmo a simular fazer.

Um outro desafio é o carácter fragmentado das reformas. A teoria dos sistemas considera as organizações como sistemas abertos, implicando que qualquer mudança deve ter um carácter

sistémico. Visões integrais e abordagens totalistas e integradoras das reformas dos sistemas educativos tornam-se então indispensáveis para mudanças reais caracterizadas pela participação dos atores chave em todo o processo da conceção à avaliação.

No caso particular do sistema de ensino é importante considerar que mudanças num dado subsistema, terão de ser acompanhadas de mudanças nos outros subsistemas uma vez que os subsistemas são partes que se inter-relacionam para constituir um sistema único. Na mesma linha, uma mudança num dado componente, por exemplo, na metodologia de ensino, implica necessariamente mudança de atitudes por parte dos docentes e discentes. A não observação deste preceito pode resultar em falhas no inter-relacionamento entre os componentes do sistema e reduzir a reforma a um fracasso. Há necessidade de se articularem as mudanças para garantir uma inter-relação sincrónica entre os componentes do sistema para maximizar os resultados.

Em suma, as mudanças que se verificam na sociedade têm vindo a provocar ondas de reformas no ensino superior a nível mundial. As mudanças que ocorrem no ensino superior visam dar respostas adequadas às exigências do setor produtivo que é a base para o desenvolvimento da sociedade. Essas mudanças tomaram um rumo mais acentuado com a Declaração de Bolonha em 1999. O desafio que se impõe é o de garantir uma maior articulação nos vários subsistemas do sector de educação e outros setores relevantes.

Processo de Bolonha

O PB é fruto de um conjunto de pelo menos sete reuniões formais/institucionais num espaço de doze anos entre 1998 e 2009. Importa referir que o PB é um processo em curso, tendo em conta que periodicamente tem havido reuniões que culminam com acréscimos e ajustes aos objetivos e iniciais. Com este processo buscava-se a criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior mais competitivo que pudesse acompanhar de forma efetiva aos desafios que emergem das transformações sociais, políticas, económicas e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea. O PB é um instrumento importante na criação de um espaço europeu de ensino superior mais competitivo baseado no conhecimento, que supostamente visa contribuir para um rápido e sustentável crescimento económico. A sua adoção implica uma mudança de paradigma educacional que promove sistemas curriculares centrados no estudante, nas aprendizagens ativas e no desenvolvimento de competências. Entre outras dimensões, aposta num ensino superior que promova o desenvolvimento de competências diversas nos estudantes através de métodos de aprendizagem ativos, estruturas curriculares mais abrangentes e de uma formação ao longo da vida (Fores, et. al., 2007).

No final da década 80, mais concretamente no ano 1988, quando se celebravam novecentos anos da universidade de Bolonha, reitores de algumas universidades europeias assinaram a chamada Magna Carta das universidades que definia as linhas orientadoras da missão das universidades no contexto europeu. Entres as linhas referidas constavam:

- a) A independência das universidades, em relação aos poderes políticos e económicos no exercício das suas funções de ensino e investigação;
- b) A necessidade da integração do ensino e investigação com finalidade de garantir que o ensino as universidades produzam conhecimento socialmente útil num contexto de mudanças;
- c) Necessidade de colocar a liberdade no centro do exercício da atividade de ensino, formação e investigação;
- d) Reconhecer que a influência da universidade transcende barreiras geográficas, políticas e culturais;

A Magna Carta das Universidades foi considerada um marco importante da reforma do ensino superior no espaço europeu.

Na década de 90, registou-se uma crescente perda de competitividade e atratividade do ensino superior europeu, quando confrontado com a emergência do fenómeno da globalização. O sistema universitário europeu foi, tendencialmente, considerado ineficaz e ineficiente devido, entre outras razões:

- a) Os ciclos de formação demasiado longos; nalguns casos o tempo real de duração dos cursos era superior ao estabelecido.
- b) Aos *curricula* que, na maioria dos casos, se encontravam descontextualizados da lógica do mercado de trabalho;
- c) A pouca mobilidade interna e externa de estudantes e graduados;
- d) Pelo facto do modelo curricular se encontrar organizado a partir do seu epicentro: o professor.

Em relação à duração dos ciclos no período pré-Bolonha, o facto de os ciclos serem longos resultava em altas taxas de abandono, a demais, os que abandonavam não obtinham qualquer certificação nem reconhecimento profissional no contexto do mercado de trabalho, mesmo depois de terem passado algum tempo na universidade. Constatou-se também que a universidade pré-Bolonha preocupava-se essencialmente com a produção, preservação e disseminação do conhecimento com um fim em si mesmo, o que viria a tornar sua formação pouco útil para o mercado de trabalho num contexto em que a economia passou a ser mais determinada pelo fator conhecimento e o mercado clamava por quadros que pudessem responder a este imperativo (Hortale & Mora, 2004).

Num contexto de integração europeia, os sistemas europeus do ensino superior eram muito diversificados e isso criava dificuldades de comparabilidade dos graus e conseqüentemente a mobilidade de estudantes dentro do espaço europeu, quer para fins de continuação com os estudos quer para inserção no mercado de trabalho. Por estas e outras razões, naquele período registou-se uma diminuição na atratividade do ensino superior, até para estudantes de outros países. Dentro da própria Europa, os cursos de pós-graduação tornaram-se menos atrativos mesmo para os próprios europeus (Martins, 2009).

Enquanto o ensino superior na Europa passava por momentos de perda de competitividade e atratividade, o ensino norte-americano passou a ser comparativamente, mais competitivo e mais atrativo para estudantes estrangeiros e nacionais. Conforme Perandones (2008), numa dada altura, um ranking das melhores universidades do mundo colocou as universidades europeias entre as vinte melhores do mundo, mas a lista era dominada por universidades Norte Americanas e Japonesas. “Europa solo salva la cara gracias a Cambridge-aparece en segundo puesto, después de Harvard, antes de Stanford, Berkeley, los institutos de tecnologia de Massachussets y de California, Columbia, Princeton y Chicago” (Perandones, 2008, p.36).

Esta situação preocupou, naturalmente a Europa que embarcou num processo virado para reverter esta situação. Com este cenário preocupante, tornou-se imprescindível reformar o ensino superior europeu com vista a torná-lo mais competitivo, atrativo, e responder às exigências do mercado de trabalho, de modo potenciar a empregabilidade dos graduados (Dale, 2008). Assim inicia-se um processo de reformas no ensino superior europeu, tendo entre outros objetivos “ criarun Espaço Europeu de Educación Superior más competitivo y más atrativo para los mismos europeos, tanto para los estudiantes como para los docentes, e igualmente sugestivo para terceros países” (Trujillo et al., 2008, p.62).

Daí a ideia de que,

La creación de una estructura comprensible y comparable para las titulaciones es un objetivo central en el llamado Proceso de Bolonia y además uno de los más novedosos dentro de las diversas medidas adoptadas para la integración europea de educación superior. La necesidad de establecer las bases comunes para esta nueva estructura viene motivada no solo para favorecer la movilidad de los estudiantes o para armonizar una serie de titulaciones similares con una duración muy variada dentro el contexto europeo, sino también por la necesidad garantizar una capacitación profesional mínima en un mercado laboral amplio, diversificado, pero sobre todo que necesita y requiere ser competitivo... (Trujillo et al., 2008, p. 69).

Partilhando quase na integra a tese de Trujillo et al., (2008), Reis e Camacho (2009, p.41), sustentam que,

Internamente, considerando a enorme diversidade de cursos existentes, as respetivas dificuldades de comparabilidade e os inerentes problemas de reconhecimento imediato dos respetivos diplomas, bem como a necessidade de potenciar as sinergias possíveis, tendo em conta os recursos humanos e materiais existentes, terá de existir efetivamente um esforço de harmonização nomeadamente ao nível dos sistemas e das estruturas e ensino superior.

Externamente, a União Europeia, bem com a Europa no geral, tem de enfrentar o desafio político e socioeconómico da atratividade, da competitividade e dos índices de crescimento e desenvolvimento de outras regiões do globo.

É importante referir que com os esforços que se seguiram, não se pretendia introduzir um sistema de ensino superior único no espaço europeu, mas sim um quadro de referência que possa facilitar a compreensão e comparabilidade dos graus tirados nos diferentes sistemas nacionais. A este respeito, Reis e Camacho (2009, p.44), explicam que,

A criação do Espaço Europeu do Ensino Superior não pretende uniformizar os sistemas de ensino superior, os perfis de formação, os respetivos planos de estudo ou os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino/aprendizagem das disciplinas mas sim criar um quadro comum de referência, harmonizando os processos de formação e assegurando o reconhecimento dos respetivos graus académicos. Assim, os sistemas de formação superior deverão ser ditados de uma organização de base idêntica (em 3 ciclos de formação), uma oferta de cursos e de especializações comparáveis, nomeadamente em termos de competências e de duração. E deverão conferir graus e diplomas de valor equivalente. Esta mudança de paradigma educacional tornará certamente o Espaço Europeu de Ensino Superior num espaço de maior mobilidade interna, reforçando a coesão europeia, e de maior atratividade para estudantes, professores, investigadores e outros profissionais de países terceiros, assegurando um papel mais atrativo e competitivo da Europa no Mundo.

Na sequência do referido imperativo, dez anos depois da assinatura da Magna Carta, precisamente no dia 25 de Março de 1998, em Paris, a Alemanha, França, Inglaterra, e Itália, aquando da celebração dos quinhentos anos da universidade de Sorborne, assinaram a chamada declaração de Sorborne que visava essencialmente a adoção de algumas medidas no ensino superior pelos países membros que considerassem pertinente fazê-lo. Entre as medidas figuravam as seguintes:

- a) Necessidade de um quadro comum de qualificações e de ciclos de estudo;
- b) Aceitação mútua de estudantes com fim de continuação de estudos, no que se designou por mobilidade;
- c) Um sistema comum de diplomas para graduação e pós graduação.

Da declaração de Sorbonne nasceu a Declaração de Bolonha de 1999, que está a orientar a reforma do ensino superior europeu e de outros países. Os objetivos da reforma proposta na declaração visam aumentar a competitividade e a atratividade do ensino superior através do

alinhamento dos perfis e competências dos graduados às exigências do mercado de trabalho, do aumento da mobilidade interna e externa de estudantes e graduados, da mudança de paradigma do ensino baseado, predominantemente, na transmissão de conhecimentos para um paradigma centrado na ótica do desenvolvimento de competências.

Para o alcance dos objetivos propostos foram estabelecidas as seguintes metas:

- a) Estabelecimento de um sistema de graus que seja de fácil comparação e compreensão para estudantes e empregadores a nível internacional para garantir a competitividade e a empregabilidade;
- b) Estruturação dos graus académicos em dois ciclos: graduação (licenciatura) e pós-graduação (mestrado e doutoramento);
- c) Instituição do sistema de créditos académicos, para refletir as horas padrão (docência mais trabalho autónomo) necessárias para um estudante normal adquirir as competências definidas em cada disciplina ou curso;
- d) Promoção de programas de intercâmbio para estudantes e docentes para garantir sua mobilidade;
- e) Estabelecimento de mecanismos de cooperação com outras instituições de ensino superior para garantir a qualidade de formação;
- f) Promoção da dimensão Europeia do Ensino Superior

(Cachapuz, 2010; Hortale & Mora, 2004).

Depreende-se do exposto, que o princípio que orienta a Declaração de Bolonha é o aumento da atratividade, competitividade e promoção da mobilidade do ensino superior e sua efetiva aplicabilidade para o desenvolvimento socioeconómico.

Em 2000, a quando a realização do conselho europeu, durante a cimeira de Lisboa os chefes de estado e governo fizeram eco a declaração de Bolonha e de forma mais clara ao afirmarem que esforços deviam garantir que a Europa se tornasse o espaço económico mais dinâmico e competitivo do Mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social. Como afirmam Reis e Camacho (2009, p.44),

Politicamente, este processo enquadra-se na opção estratégica que a União Europeia definiu, em 2000, no sentido de vir a tornar-se, até 2010, na economia do conhecimento mais competitiva do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro, assente num progresso económico sustentável, com preocupações ambientais, a acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e da coesão social.

No dia 19 de Maio de 2001, em Praga, mais uma reunião envolvendo 32 ministros da educação confirmou as linhas já decididas em reuniões anteriores, tendo acrescentado alguns aspetos fundamentais, a saber:

- a) A necessidade de garantir a formação ao longo da vida;
- b) Necessidade de garantir a qualidade e a relevância dos programas académicos, maior envolvimento das instituições do ensino superior e dos estudantes no PB;
- c) Aumento da atratividade do ensino superior europeu para estudantes nacionais e estrangeiros.

Na Cimeira de chefes de Estado, que teve lugar em Barcelona em 2002 o anseio de tornar a Europa a economia mais competitiva do mundo e o papel central do ensino superior foi mais uma vez reiterado.

No dia 19 de Setembro de 2003, dirigentes do ensino superior a nível de 40 governos europeus, reuniram-se em Berlim e à semelhança de outras reuniões confirmaram posições já tomadas e acrescentaram outras. Foram tratados nesta reunião assuntos relacionados com:

- a) Melhoria da Qualidade, avaliação e acreditação;
- b) Adoção efetiva do sistema de dois ciclos;
- c) Inclusão de um terceiro ciclo, o de doutoramento;
- d) Mobilidade docente, estudantil incluído o administrativo;

- e) Reconhecimento mútuo de diplomas e períodos de estudo, passagem automática do suplemento do diploma;
- f) Elaboração de um quadro de qualificações para todo o espaço europeu;
- g) Sinergias entre o ensino e a investigação.

Em 2005, foi assinado o acordo de Bergen, desta feita numa reunião em que estiveram presentes 45 estados. As questões discutidas e acordadas neste encontro incluem:

- a) Inclusão da dimensão social no ensino superior;
- b) Elaboração de quadros nacionais de qualificações compatíveis com o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior;
- c) Atribuição e reconhecimento de diplomas conjuntos;
- d) Criação de percursos flexíveis de formação no ensino superior que valorizem experiência anterior;
- e) Adoção de modelos de avaliação da qualidade e acreditação das instituições de ensino superior.

Em 2007, foi realizado um encontro em Londres. Deste encontro discutiu-se a necessidade de:

- a) Dimensão social das políticas de ensino superior;
- b) Desenvolvimento da dimensão global do ensino superior;
- c) Criação do registo europeu de garantia de qualidade;

Em 2009, decorreu em Louvain uma reunião que contou com 46 países como seguimento do PB. Nesta reunião decidiu-se pela:

- a) Criação mecanismos para garantir a transparência entre os sistemas de ensino superior;
- b) Definição de linhas orientadoras para a reforma curricular;
- c) Definição de diretrizes para garantia de qualidade;
- d) Necessidade de garantia da equidade no acesso;
- e) Necessidade de garantia da mobilidade e estudantes de um país para outro;
- f) Necessidade de garantir a educação ao longo da vida

EACEA (2009).

Quadro 2. Cronologia do PB

Mobilidade de estudantes e professores	Mobilidade dos investigadores		Ligações mais estreitas entre o ensino e a investigação	Percursos flexíveis de formação no ensino superior	Compromisso de elaboração de planos de acção nacionais para o controlo efectivo da dimensão social	
		Aprendizagem ao longo da vida	Inclusão do doutoramento como terceiro ciclo			
		Dimensão social		Reforço da dimensão social		
Sistema comum de graus académicos	Sistema de créditos (ECTS)	Envolvimento dos estabelecimentos de ensino superior e dos estudantes	Quadro Europeu de Qualificações	Quadros Nacionais de Qualificações		
	Graus académicos facilmente inteligíveis e comparáveis		Reconhecimento de diplomas e períodos de estudos (suplemento do diploma)	Atribuição e reconhecimento de diplomas conjuntos		
	Dimensão europeia do ensino superior	Promoção do Espaço Europeu do Ensino Superior			Estratégia de desenvolvimento da dimensão global do PB	
	Cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade		Garantia da qualidade a nível institucional, nacional e europeu	Normas e directrizes para a garantia da qualidade	Criação do Registo Europeu de Garantia da Qualidade (EQAR)	
1998	1999	2001	2003	2005	2007	2009

Fonte: EACEA (2009, p. 16).

Como se pode constatar a partir das varias reuniões realizadas no âmbito da criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior em busca da transparência, coerência, articulação e competitividade, conclui-se que,

...estamos inmersos en un período de grandes decisiones que se proyectan sobre el reconocimiento de los períodos de estudio, la promoción de la movilidad, la formación continua, así como sobre el aumento de la transparencia y de la equiparación de calificaciones dentro da Europa, en un contexto de calidad y excelencia de los sistemas educativos (Trujillo et. al., 2008, p.63).

Fazendo um breve levantamento das principais questões patentes no PB, verificamos que estavam relacionadas com os seguintes temas:

- a) Duração dos ciclos de formação;
- b) Sequência temporal dos ciclos;
- c) Denominação dos ciclos de formação;
- d) Reorganização curricular baseada em competências;
- e) Aplicação dos ECTS;
- f) Comparabilidade dos graus;
- g) Mobilidade estudantil e docente;
- h) Metodologias de ensino e aprendizagem;
- i) Equidade no acesso e sucesso escolar;
- j) Articulação dos programas com as necessidades do mercado e da sociedade;
- k) Qualidade do ensino e acreditação.

Por algum tempo as questões que dominaram os debates sobre a reforma do ensino superior formam as primeiras três, nomeadamente:

- a) Duração dos ciclos de formação (três ou quatro);
- b) Sequência temporal dos ciclos (três + dois ou quatro +um);
- c) Denominação dos ciclos de formação (Bacharelato ou licenciatura).

Analistas consideram que mais tempo se levou a debater estas questões, que no seu entender não constituem questões de fundo comparadas com as restantes questões. A análise feita é que era

muito mais fácil e cómodo discutir estas questões que são meramente de carácter político do que as outras que são mais complexas e predominantemente técnicas.

Em todo o caso, vários países dentro e fora do espaço europeu iniciaram o processo de reestruturação dos seus sistemas de educação superior tendo em conta o PB. Como é natural, registam-se variações quanto à forma e fundo de reestruturação. Dito por Trujillo et al., (2008, p.63),

Los procesos de adaptación y reformas nacionales en torno la proceso reformador de la educación superior iniciado en Bolonha, se van reformulando en función de los filtros nacionales, o de constelaciones de problemas y resistencias de los países específicos. Por ejemplo, el grado de interpretación de la autonomía universitaria, es diferente en cada país, o los movimientos surgidos en detrimento de los recortes o supresión de titulaciones, así como los significados sociales y simbólicos que representan el acceso mismo a la educación superior o ciertas titulaciones.

Podemos concluir que com o PB, buscou-se estabelecer um Espaço Europeu de Ensino Superior, que garantisse um mínimo de convergência (porque de facto, não há uma convergência total em todos os países) nos sistemas de ensino superior europeu. Importa referir que há uma tendência para a promoção da adoção de referenciais comuns relativas às competências genéricas necessárias para a obtenção de um determinado grau académico, independentemente da área de formação.

Na essência, o PB visa promover os princípios de comparabilidade, transparência e legibilidade dos sistemas de ensino superior e assegurar a mobilidade de cidadãos (Declaração de Bolonha, 1999). Com estes três elementos, estaria preparado o terreno para o aumento da competitividade das instituições o que resultaria na maior atracção de estudantes nacionais e internacionais e acima de tudo haveria maior empregabilidade dos estudantes. Para o efeito, as instituições de ensino tinham o desafio que aumentar sua eficiência e eficácia, através da reorganização dos seus *curricula*, da adoção de instrumentos como ECTS, que promovam a mobilidade e do desenvolvimento de mecanismos de garantia de qualidade (Hortale & Mura, 2004).

Missão da universidade

Frente aos desafios da globalização e as conseqüentes mudanças que vêm sendo operadas no subsistema do ensino superior um pouco por todo o mundo, a Universidade, principalmente a sua missão está sofrendo algumas alterações. Tradicionalmente a universidade foi concebida como um centro de formação intelectual e humana especializada na produção de conhecimento e promoção da cultura. A sua maior preocupação era a formação humana e a busca da verdade. Nesta seqüência, até ao século XIX, o ensino e a formação dominavam a missão da universidade. Mais tarde foi acrescida a vertente de investigação.

Até ao século XX, a universidade foi marcada por um certo elitismo de carácter fundamentalmente intelectual. Isto é, só as elites tinham acesso à universidade (Gonzalez Faraco, Luzon y Tores, 2009). Com a globalização registou-se nos anos 70 um aumento massivo de estudantes no ensino superior. O sistema elitista deu lugar a um sistema de massificação em resposta às exigências de cada vez mais quadros superiores capazes de transitar para o mercado de trabalho e garantir o desenvolvimento económico e social das sociedades no contexto da sociedade de conhecimento. Assim a missão da universidade tomou uma nova forma.

A este respeito, Marañón (2008), explica que,

Y, ya en los albores de este siglo XXI, algunos indican que nos situamos en la denominada “ sociedad del conocimiento” y “ sociedad profesional”. La industrialización ya no-lo explica todo, sino que se piensa que el desarrollo mundial está asociado a las profesiones, principalmente a las que se encuentran en ámbitos de la investigación básica y aplicada, tecnología, comunicaciones, sector servicios...Y en ese marco, la llamada a la universidad reclama un protagonismo vinculado a diversidad de objetivos, entre ellos, producción de conocimiento y formación profesionalizarte. Digamos que se constata una pluralidad institucional y de fines en donde los modelos clásicos universitarios parecen obligados a refundirse para aprovechar todas sus potencialidades: el que se basa en la investigación como vía esencial de la actividad universitaria, el que defiende la función profesionalizada de la universidad al servicio del estado y el que prioriza la función formativa de la universidad” (p.85-86).

Na mesma linha, Equizabal (2008, p.19), avança que,

... la misión universitaria, varios siglos centenaria, de creación y difusión científica, formación de profesionales y desarrollo socioeconómico insta la comunidad universitaria para ejercer su liderazgo en la formación de ciudadanos y el impulso de los valores culturales y morales, con evidente relieve e incidencia en la actualidad social donde el cambio y la mejora de la calidad de vida humana siguen siendo, como en el pasado, tareas prioritarias de los nobles estudios universitarios.

Como se pode perceber, a nova realidade social que apresenta múltiplas e complexas exigências nos âmbitos económicos, sociais, culturais, políticos, entre outras, devido a avanços tecnológicos significativos, tem pressionado a universidade a ir ao encontro desta realidade através da formação de profissionais que possam assegurar o desenvolvimento da sociedade neste novo contexto. A busca do conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo, o que nos remete a questão da utilidade do conhecimento que se produz na universidade. Este questionamento implica que deve haver um alinhamento entre o conhecimento produzido e a capacidade de resposta aos problemas vividos na atualidade. A empregabilidade é sem dúvidas um destes problemas cujo impacto não é só económico mas também social.

Para além de garantir a utilidade social do conhecimento produzido, a universidade passou também a reconhecer, que na sociedade atual, o conhecimento é um requisito indispensável para o desenvolvimento integral das pessoas e das sociedades, e por conta disso tornou-se menos elitista e mais aberta e acessível a um maior número de jovens que busca uma formação que, para além de ter um valor intelectual, tenha também um valor pessoal, social e profissional, em linha com a visão da educação com um direito, e como vetor do desenvolvimento. Cachapuz (2010) afirma a este respeito que, "...a expansão do ensino superior, para além de ser um direito de cidadania, é considerado pelos governos como vital para uma económica assente no conhecimento na era global" (p.5).

Comoseria expetável, há naturalmente divergências em relação à nova missão que universidade passou a assumir. Para Cachapuz (2009), a nova missão implica alguma perda de autonomia da universidade. Tem-se dito que universidade passou a "...prima[r] claramente la formación de carácter profesional frente a o en detrimento de una formación geral, humanista o cultural" (Gonzalez Faraco, Luzon y Tores, 2009, p.7).

Alguns críticos (Amaral, 2007;Oliveira & Holland, 2008; Ramos, 2007), defendem que com o novo papel, a universidade passa a perder sua autonomia em relação aos interesses materiais, económicos, sociais e políticos. Nas palavras de Cachapuz (2008), “ ...a relação de independência da universidade face a interesses materiais, económicos, sociais e políticos esbateu-se. A nova ordem educacional, de recorte neoliberal, foi acompanhada de forma subtil por uma perda da sua identidade e de poderes decisórios da universidade.” (p.5).

O receio de alguns sobre a nova missão que a universidade passa a ter no contexto do Espaço Europeu do Ensino Superior, é representado no pensamento de Equizabal (2008), quando afirma que,

...la incorporación de la ración económica, plasmada en la empleabilidad, a la acción formativa, puede comportar desviaciones epistemológicas y metodológicas de la misión universitaria, cuya motivación dominante no puede ser nunca con carácter exclusivo de naturaleza económica...” (p.30).

Esta e outras questões, conforme Gonzalez Faraco y Torres (2009), “...implica no solo un cuestionamiento de las fronteras, cada vez más borrosas, entre la educación superior universitaria y la no universitaria, sino también la aceptación de una cierta pluralidad de instituciones de educación superior” (p.7).

Em sequência destas discussões, em alguns países, como Alemanha, há esforços tendentes a preservar a tradicional missão da universidade através da introdução de uma variedade de ensino superior não universitário mais profissionalizante, enquanto em outros como a França o ensino superior está sendo adaptado para responder a ambos os imperativos de formação humana e profissionalizante (Gonzalez Faraco y Torres, 2009).

Parece-nos haver pelo menos três tendências predominantes relativas à missão da universidade. A primeira é a tendência mais conservadora que defende a missão da universidade como a procura do conhecimento, sua preservação e difusão como um fim em si mesmo.

A segunda, e a mais radical, considera que a universidade deve garantir respostas formativas que vão ao encontro das novas exigências produtivas. Como se tem dito, “...el deseo de armonizar las titulaciones está movido no solo por cuestiones propiamente académicas, sino también por cuestiones derivadas de una tendencia profesionalizadora de la educación universitaria que busca reforzar las relaciones entre esta y el mercado labora (Trujillo et al., 2008, p. 70). É com esta

visão que o empresariado se tornou um potente aliado, e um influente personagem nas definições das políticas públicas, incluindo as políticas educacionais. Por este motivo, as recentes mudanças verificadas nos sistemas educacionais nacionais resultam em larga medida das modificações e exigências do mercado de trabalho e das condições sociais que se tornaram dependentes do conhecimento (Veiga Simões & Flores, 2006).

De facto, a empregabilidade é um dos principais eixos do PB. Isso implica que a universidade é chamada a promover a empregabilidade através de programas de formação atrativos para os estudantes e para os empregadores. Este intento, que se entende legítimo, tem sido entendido de forma redutora como sinónimo de profissionalização da formação universitária, isto é transformação dos estudos universitários em estudos vocacionais.

Os conceitos empregabilidade e profissionalização, que de certa forma influenciam a missão da universidade, têm sido confundidos no contexto de Bolonha. Dai que é fundamental, diferenciar empregabilidade de profissionalização, tendo em conta que o documento inicial de Bolonha fala de relevância para o mercado de trabalho e não de preparação para [o mercado de trabalho] (Bolonha, 1999). Para consubstanciar este argumento, basta considerar que os conhecimentos e as competências previstas para o primeiro ciclo são de natureza genérica e podem ou não estar diretamente relacionados com uma profissão específica.

O facto de os conhecimentos previstos no primeiro ciclo serem fundamentalmente genéricos, fazem com que os mesmos se relacionem com um leque alargado de profissões, deixando assim a especialização para o segundo ciclo. Depreende-se desta discussão que a ideia de se estar a profissionalizar os estudos universitários a nível do primeiro ciclo pode ser errónea.

A terceira tendência baseia-se na assunção de que a primeira e segunda tendência podem não ser mutuamente excludentes, o que significa que a universidade pode sim proporcionar uma formação que engloba a formação humana e o desenvolvimento de competências necessárias para que o formado se insira e singre no mercado de trabalho.

Aliás, tem-se defendido que o modelo formativo a luz do PB prevê uma formação integral. Segundo Marañón (2008, p.102),

...el primer nivel o grado, como se ha dicho, de carácter general pero con una orientación profesional debería proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibilitasen una orientación profesional con cuyo título se avalara la integración en el mercado de trabajo.

Já no contexto do segundo ciclo, o mesmo Marañón (2008), refere que,

...los objetivos formativos del master apostaban por una mayor profundización intelectual que los grado, orientándose hacia un desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar, de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada... (p.104).

Considerando o conjunto dos argumentos e contra argumentos até aqui avançados, pode-se então argumentar que a função da universidade contemporânea não é unicamente preparar quadros para profissões específicas, o que, aliás, seria incongruente com a realidade atual que mostra que o mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com uma visão do todo, conhecimentos técnicos e um relativo domínio na área comunicacional, que falem, leiam e escrevam em vários idiomas, e que possuam habilidades múltiplas, atitudes e valores morais e deontológicos.

Das discussões resumidas em três tendências depreende-se que os esforços que têm vindo a ser empreendidos no contexto das reformas, que afetam sobre maneira a missão da universidade, buscam essencialmente garantir que o conhecimento produzido na universidade seja aplicado para o desenvolvimento integral da sociedade e seus habitantes. Não se trata, no nosso entender, de por a universidade totalmente ao serviço do mercado de trabalho, mas sim de garantir que o conhecimento produzido na universidade sirva a totalidade dos interesses mais nobres da sociedade, e isso implicou naturalmente que a universidade passasse a ter uma missão que contemplasse os vários domínios que concitam a vida humana e fomentem o desenvolvimento social (Bolivar, 2007).

Curriculum baseado em competências

Um dos conceitos que ocupa um lugar de destaque nas discussões sobre a educação é o currículo. Aliás, o currículo pode ser considerado como a essência do processo educativo (Machado & Gonçalves, 1999). Ribeiro (1996, p.36), afirma que, “ o *currículo* constitui a substância do sistema escolar.” Embora possa ser entendido e conceituado de formas diferentes, em geral o currículo é entendido como o conjunto de políticas e diretrizes que orientam o processo de ensino - aprendizagem. Ele contempla os objetivos, os conteúdos, as metodologias e as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, entorno dos quais a experiência formativa se envolve (Sacristán 1998).

Ribeiro (1996) conceitua o currículo como um “ plano estruturado e sequencial de ensino-aprendizagem, que inclui objetivos, conteúdos, estratégias, atividades e avaliação de aprendizagem, abrange diferentes âmbitos, relaciona-se com contextos e experiências educativas na escola” (p.175). O currículo vai além do que é plasmado em documentos e manifesta-se concretamente nas relações entre docentes, discentes os conteúdos e o contexto. O currículo é influenciado por todos os atores do processo educativo e pelo contexto dentro do qual ele é implementado. As relações existentes entre os vários atores e o ambiente não só determinam o seu sucesso mas moldam-no. É na sequência disso que se tem considerado que o currículo é uma construção social (Goodson, 2001; Roldão & Marques, 2001).

Inovação curricular é um exercício que visa fundamentalmente introduzir mudanças no currículo com vista a melhorá-lo. Como já fizemos referência, ao enfatizar um paradigma formativo centrado no estudante e no desenvolvimento de competências, o PB implica uma inovação curricular. Uma alteração e/ou opção por um modelos curricular tem consequências profundas, não só nos curricula enquanto documento plano, mas fundamentalmente num conjunto de relações humanas incluído as relações de poder.

Qualquer inovação curricular afeta em grande medida os discentes e docentes que por sinal são atores chave mais importantes. Por conta disso, estes dois grupos são muito sensíveis às mudanças. Os docentes, procuram preservar sua autoridade e autonomia no exercício das suas

funções enquanto responsáveis pela aprendizagem dos discentes. Os discentes consideram que o seu futuro depende do tipo e da qualidade de formação que recebem. Com isso preocupam-se profundamente com qualquer alteração introduzida no seu ambiente e programa de formação. No ambiente externo estão os empregadores, os pais e encarregados de educação que são igualmente atores a ter em conta no processo de reforma.

Os empregadores assim como a sociedade no geral tem ultimamente estado muito atentos às reformas que são introduzidas nos sistemas de ensino, e vezes sem conta são os maiores críticos, quer da situação atual do ensino, quer das reformas de ensino introduzidas pelas autoridades governamentais. No caso particular da reforma no espaço europeu no contexto do PB, pode-se observar que,

Junto a atitudes eufóricas e dogmáticas defensoras da convergência europeia, também se detectam comportamentos de receio e novo fobia. Atitudes contraditórias que ajudam a explicar em parte o carácter assimétrico do seu próprio desenvolvimento. Nota-se, neste momento, diferente estímulo, impacto e grau de adesão e participação solicitada pela harmonização dos sistemas nacionais de graus académicos, inovação metodológica, o estabelecimento de mecanismos de avaliação da qualidade, o sistema de acumulação e transferência de créditos europeus e a implementação do suplemento do diploma. (Eguizábal, 2008, p.16)

Diante desta situação qualquer alteração num currículo requer aceitação das partes interessadas. A inovação curricular só pode ser bem-sucedida se os intervenientes do processo educativo acreditarem que a mudança é necessária e por conseguinte assumi-la (Pacheco, 2006). Torna-se então necessário adotar estratégias com vista a preparar as pessoas, principalmente os visados, para as mudanças (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001).

Uma das principais inovações curriculares decorrente do PB é a centralidade que as competências assumem nos planos curriculares. O conceito competências assume um lugar de destaque na ordem de organização curricular no contexto de Bolonha. O conceito competência em si tem suscitado alguma confusão como refere Bollela (2009),

“Existe uma grande confusão relacionada à definição de competência. Existem várias definições e compreensões sobre o tema. A natureza de uma competência é complexa, pois se trata de uma combinação de pré-requisitos interligados como habilidades cognitivas e práticas, conhecimento (tato e explícito), motivações, orientação de valores, atitudes e emoções. Consequentemente, competência não é sinónima de habilidade. Habilidade geralmente é usada para designar a capacidade de realizar atos cognitivos e/ou práticos de alta complexidade. O termo competência tem carácter mais amplo e inclui habilidades cognitivas e práticas, atitudes e conhecimento em um carácter mais holístico (p.3).

De facto uma das transformações na organização curricular em conformidade com o PB é a transição de *curricula* baseados em conteúdos/objetivos para modelos de *curricula* desenhados a partir de um perfil profissional e um conjunto de competências necessárias para obtenção deste perfil.

Competências são entendidas como descrições dos conhecimentos, habilidade e atitudes que os estudantes devem desenvolver. Competências representam a capacidade para realizar tarefas e funções de maneira eficiente e eficaz e resolver problemas que surgem no quotidiano em vários contextos e garantir que o conhecimento seja aplicável e aplicado no contexto pessoal, social e profissional.

La formación por competencias parte del reconocimiento de los cambios y necesidades profesionales actuales, pretende mejorar la calidad y la eficiencia en el desempeño ocupacional y formar profesionales que reorganicen los aprendizajes adquiridos. Supone establecer un enfoque integral que establezca un vínculo entre el sector educativo y el sector productivo. De esta forma, persigue desarrollar en los ciudadanos la capacidad de adquirir un tipo de aprendizaje acorde con la demanda que exige cada puesto de trabajo (Lancho et al., 2008, p.125).

A ênfase dada às competências no modelo curricular baseado no PB implica uma reflexão sobre o papel da educação em geral e particularmente o seu papel na sociedade. Sem adulterar nem sonegar o papel da universidade de produzir e difundir o conhecimento, contribuindo assim para o desenvolvimento intelectual e cultural da pessoa humana, a realidade atual exige das

universidades a promoção da cultura científica, mas sobretudo que proporcionem uma formação holística e integral dotando as pessoas de competências gerais e específicas que garantam uma maior integração e participação social e profissional (Taveira, 2000).

Aliás, contrariamente à conceção de que o conceito competências reduz todo o esforço educativo ao saber fazer, é contrariada pelas abordagens sobre competências apresentada por Lancho et al., (2008).

As competências não se limitam ao saber fazer, o que significa que o facto de a organização curricular no novo paradigma estar ligada as competências não visa uma visão redutora da formação no ensino superior (Stoer & Magalhaes, 2009). Pelo contrário, há uma preocupação com as múltiplas dimensões necessárias para uma formação integral. Aliás, Lancho et al., (2008, p.126), espelham bem este facto ao afirmarem que,

En una definición más precisa, el concepto de competencia se asocia al de destreza, de forma que incluye las capacidades de conocer y comprender (conocimiento teórico de un ámbito académico), saber como actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber como ser (los valores como indicadores de la forma de percibir a los otros y desenvolverse en un contexto social). Asimismo, se considera a la competencia como una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describe el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos

Escudero Munoz (2009), através do diagrama que segue, e na mesma linha que Lancho et al., (2008), mostra que o conceito competência, é um conceito que abrange vários os âmbitos do desenvolvimento humano e profissional, garantindo assim uma formação integral e maiores possibilidades de participação dos formados nos esforços de desenvolvimento da sociedade.

Diagrama 1. Tipología de Competências



Escudero Munoz (2009, p.73)

O desenvolvimento curricular baseado em competências é considerado importante na medida em que:

- a) Promove a transparência nos perfis profissionais e acadêmicos dos graus e programas de estudos e garante uma maior ênfase nos resultados de aprendizagem;
- b) Promove um paradigma de educação predominantemente centrado na aprendizagem do estudante;
- c) Responde a demanda crescente de uma sociedade de conhecimento que requer aprendizagem permanente e uma maior flexibilidade na organização da aprendizagem;
- d) Promove maiores níveis de empregabilidade e cidadania;
- e) Proporciona uma linguagem mais adequada para o intercâmbio e diálogo entre as partes envolvidas no processo.

As competências podem ser classificadas em transversais e específicas (Escudero Munoz, 2009). As competências gerais garantem a comparabilidade e compreensão dos graus acadêmicos de diferentes países, permitindo assim maior mobilidade dos graduados e profissionais. As competências gerais podem ser subdivididas em competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas.

As competências instrumentais incluem:

- a) A habilidade cognitivas, capacidade de compreender e manipular ideias e pensamentos;
- b) Capacidade para gerir o tempo e desenvolver estratégias de aprendizagem, tomar decisões e resolver problemas, classificada como capacidade metodológica;
- c) Capacidade de lidar com novas tecnologias, computação e gestão de informação;
- d) Análise crítica;
- e) Domínio de língua estrangeira.

As competências interpessoais facilitam o processo de interação social e cooperação e incluem capacidades de:

- a) Expressar sentimentos próprios;
- b) Crítica e autocrítica;
- c) Trabalhar em equipa;
- d) Compromisso social e ético.

(Lancho et al., 2008)

As competências sistémicas têm a ver com a capacidade e habilidade de compreender e lidar com a totalidade dos sistemas. A aquisição de competências instrumentais e interpessoais é fundamental para a aquisição das competências sistemáticas. Competências sistémicas Subentendem uma combinação de compreensão, sensibilidade e conhecimentos que possibilitam ao indivíduo conhecer as partes de um todo e compreender como elas se organizam e se relacionam. Estas competências envolvem habilidades de:

- a) Planificar as mudanças de maneiras que se melhore o sistema como um todo;
- b) Planificar novos sistemas.

Competências específicas relacionam-se com uma área de estudo específico. Incluem os conhecimentos, habilidades, métodos e técnicas que um estudante deve desenvolver, saber e ser capaz de demonstrar numa determinada área disciplinar (Steers & Magalhaes, 2009).

Uma análise profunda do conceito competência demonstra que o paradigma formativo baseado em competências não se limita a formar pessoas para o mercado de trabalho, mas sim enfatiza uma visão e abordagem de formação mais integradora, que abarca os aspetos cognitivos, pessoais, sociais e éticos. Daí que, se pode afirmar com alguma segurança que o paradigma formativo baseado em competências, preocupa-se com o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões intelectuais, académicas, profissionais e pessoais.¹

¹ Philippe Perrenoud é outro autor de referência que tem desenvolvido uma reflexão consistente em torno deste conceito. Veja-se por exemplo http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html (consulta de 10 de Maio de 2014); <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a05.pdf> (consulta de 10 de Maio de 2014). Para uma perspectiva crítica veja-se ainda Ricardo, 2010, cf <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a05.pdf> (consulta de 10 de Maio de 2014)

Um outro conceito importante que orienta o desenvolvimento dos currículos no contexto do PB, é o conceito *resultados de aprendizagem*. O conceito *resultados de aprendizagem* se relaciona com o conceito de competência. Este conceito é importante na teoria e prática dos métodos centrados na aprendizagem do estudante. Os resultados de aprendizagem constituem declarações do que um estudante deve saber, entender, ser, e ser capaz de demonstrar depois de concluir um processo de aprendizagem. De acordo com Lancho et al., (2008, p.126), “Por resultados de aprendizaje se entiende el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestra después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje”.

Os resultados de aprendizagem orientam o trabalho do estudante para o alcance dos mesmos. Isto é, facilitam o desenvolvimento de conteúdos, atividades, cronogramas, metodologias de ensino, de aprendizagem e avaliação coerentes entre si. Mais importante ainda, os resultados de aprendizagem ajudam a determinar de uma forma mais real o volume de trabalho e a respetiva quantidade de esforço e o tempo que um estudante médio requer para concluir com sucesso um determinado programa ou módulo. A este respeito, Cabaco e Mateos (2008), afirmam que por meio dos resultados de aprendizagem “...se establece por tanto una relación clara dentro la cantidad de horas que el estudiante tipo necesita trabajar y las competencias a adquirir” (p.157).

Assim, há necessidade de expressá-los de forma muito clara para que o estudante perceba o que se espera que de facto ele ou ela saiba, e seja capaz de fazer depois de frequentar um determinado programa ou uma etapa do mesmo. Portanto, é fundamental que se garanta que os objetivos do programa, os resultados de aprendizagem, as competências a serem desenvolvidas, as atividades, os materiais, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os contextos de aprendizagem, estejam alinhados.

No que concerne a relação entre os resultados de aprendizagem e os métodos de avaliação, Cabaco e Mateos (2008), referem que “...los criterios de evaluación no puede ser separados de los resultados de aprendizaje ya que debe mostrar el alumno/a de forma que puede aceptar se que estas han sido alcanzados” (158).

O Modelo de Bolonha tem como um dos eixos principais no desenvolvimento curricular as competências. PB prevê que as instituições de ensino superior organizem seus currículos em torno de competências (gerais e específicas) e que explicitem os resultados de aprendizagem.

Considera-se que um currículo é baseado em competências sempre que este explicita as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em termos de objetivos de aprendizagem específicos. No currículo deve haver clareza sobre o meio através do qual os objetivos de aprendizagem serão alcançados e avaliados.

Bollela (2009), sugere seis etapas para desenvolver um currículo baseado em competência a saber:

1. Necessidades: Avaliação do que será necessário aprender nesta experiência educacional;
2. Identificar as competências que podem ser desenvolvidas e/ou adquiridas na experiência educacional;
3. Descrever na essência o que significa ser competente ou ter alcançado os resultados esperados ao final da experiência educacional;
4. Garantir oportunidades de aprendizagem;
5. Determinar os métodos de avaliação do estudante;
6. Determinar como a experiência educacional será melhorada.

Bollela (2009), alerta que “...é possível somente realizar essa tarefa se houver um grupo de pessoas interessadas e uma base conceitual e teórica a respeito do tema, aliada a uma proposta de trabalho através da troca de conhecimento e da prática (aprender fazendo) (p.4).

No contexto do Modelo de Bolonha, a questão de competências vem a tona como forma de assegurar que houvesse mais flexibilidade nos currículos. As competências introduzem uma linguagem comum na descrição de objetivos de aprendizagem em todas as áreas de formação, de modo a facilitar a comparação e o reconhecimento mútuo de graus acadêmicos.

O Projeto *Tuning* refere que só é possível comparar os graus acadêmicos quando os resultados de aprendizagem e os perfis forem comparáveis. A introdução e a ênfase na inclusão das competências transversais nos currículos assegura uma base mínima de comparação. No contexto moçambicano, a legislação prevê um conjunto de competências transversais para cada ciclo de formação tal como o Modelo de Bolonha o faz.

Como se pode depreender do exposto, o desenvolvimento dos currículos baseado em competências é uma tarefa sistemática que requer a participação dos atores e uma orientação de especialistas e conhecedores da matéria. A clareza na definição dos objetivos de aprendizagem, das competências, das metodologias de ensino e avaliação e nas atividades ou oportunidades de aprendizagem é um elemento fulcral nos currículos baseados em competências.

Créditos académicos

Como já fizemos referência algures neste trabalho, um dos principais objetivos da reforma do ensino superior no contexto do PB, é a promoção da comparabilidade, transparência e legibilidade dos graus conferidos nos sistemas europeus de ensino superior, com vista a garantir a mobilidade de estudantes, docentes e investigadores.

O Sistema Europeu de Transferência de Créditos Académicos (ECTS) é um dos principais pilares para o efeito. Na verdade, o processo de adoção dos ECTS é derivado fundamentalmente dos programas de mobilidade internacional, e este já vinha a ser usado desde década 80, mas com o PB ganhou uma nova forma e maior importância. Como explicam Cabaco e Mateos (2008, p.150),

El inicio del camino se remota a 1989 con un proyecto piloto de transferencia de créditos en el marco del Programa Erasmus. Abarcó a 145 instituciones de cinco áreas de conocimiento (Medicina, Historia, Química, Ingeniería Mecánica y Administración de Empresas) y es una clave del inicio del proceso de Convergencia al facilitar las bases de un sistema común de reconocimiento de los estudios realizados en otros países de la Union. Posteriormente en el año 1992 se amplió a los países miembros de la EFTA (European Free Trade Association) y han tenido su continuidad y consolidación con el programa Sócrates...el Sistema Europeo de Acumulación y Transferencia de Créditos se creó con esta finalidad y tiene dos niveles: el referido a los valores en créditos de los estudios superados y el reconocimiento de los mismos en los diferentes países de la EU. Y el matiz es importante porque aunque hablemos globalmente en la actualidad el ECTS como modelo genérico, este fue una propuesta que deriva de la necesidad de cuantificar el valor de los estudios para todos los estados de la EU propuesta en la Reunión de Bolonha (1999)...el ECTS ...es una medida de los contenidos de las materias en cuanto resultados de aprendizaje (adquisición de competencias) y de la estructura de la Titulación (perfil académico-profesional) como indicador de acumulación de créditos en situaciones potenciales de movilidad y transferencia.

O crédito académico, representa o volume total do trabalho do estudante numa determinada disciplina ou matéria e está diretamente relacionado com a aprendizagem, este é atribuído num contexto de planos de estudos.

Portanto, o crédito é uma unidade de medida do saber académico que representa o volume total do esforço ou trabalho realizado pelo estudante em consecução dos objetivos de um determinado programa de estudos.

Esta unidade de medida integra as componentes teóricas e práticas assim como todas a outras que concitam o programa de estudos, como afirma Marañón (2008, p.102),

Las programaciones de cada una de las materias que conformen el plan de estudios de una titulación oficial deberá acogerse a esta unidad de medida integrando en la asignación de los créditos que cada una le correspondan las clases docentes teóricas y prácticas, la preparación y realización de exámenes, horas de estudio que precisen, y los trabajos que los alumnos deban realizar para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias.

Como se pode constatar, a adoção de um sistema comum de medição do volume de trabalho do estudante no espaço europeu pode facilitar a convergência dos sistemas de ensino e promover uma maior mobilidade. A adoção do modelo ECTS implica uma reorganização conceptual do sistema educativo para adaptar-se ao esquema de formação centrado no trabalho e na aprendizagem dos estudantes, isto é, no desenvolvimento de competências.

O processo de atribuição de créditos quer para um curso ou uma determinada matéria é um dos mais complexos. Na verdade, sua complexidade resulta do facto do mesmo apresentar-se como um processo técnico, enquanto na prática é um processo político. O processo de definição e atribuição de créditos à um programa e/ou a uma unidade curricular, resulta de uma série de negociações entre autoridades públicas, autoridades académicas, docentes, estudantes, o que o confere um carácter mais político do que técnico.

Cabaco e Mateos (2008, p.152), apresentam quatro etapas e três métodos de atribuição de créditos. Eles destacam os métodos “impositivo”, “compositivo” e “referido a la carga del estudiante”. Os três métodos se baseiam na estimação da carga real do trabalho necessário para que os estudantes alcancem os objetivos de formação ou os resultados de aprendizagem estabelecidos. Enfatizam ainda que a carga de trabalho do estudante é condicionada pelos métodos de ensino e aprendizagem, e de avaliação.

As quatro etapas apresentadas são:

- a) Definição dos módulos ou disciplinas que constituem o plano de formação e as respetivas atividades e os resultados de aprendizagem.
- b) Estimativa do volume de trabalho ou carga de trabalho do estudante expresso em termos de tempo ou horas necessárias para a realização das atividades definidas para os respetivos módulos ou disciplinas. As horas são de seguida expressas em termos de

créditos considerando que, no geral, um crédito corresponde a entre 25 e 30 horas e tendo em conta que um ano académico comporta 60 ECTS o que equivale a entre 1500 a 1800 horas de trabalho. Os aspetos que se têm em conta na determinação do tempo e créditos para uma unidade curricular incluem:

- i) Metodologia de ensino-aprendizagem – aulas magistrais, seminários, tutorias, práticas, trabalhos de campo, práticas de laboratório, práticas tuteladas ou orientadas, estudo autónomo não tutelado ou não orientado, elaboração de projetos.
 - ii) Atividades de aprendizagem – estudos de caso, trabalho em grupo, debates, trabalho prático laboratorial, assistência e participação as aulas e leituras programadas e ou orientadas
 - iii) Avaliação - exames escritos e ou orais, portefólio, apresentações em sala de aulas, avaliação continua das atividades programadas de natureza formativa e/ou sumativa.
- c) Inquérito por questionário aplicado as estudantes com a finalidade de aferir o tempo real despendido pelos estudantes para realizar as atividades previstas numa unidade curricular ou curso como todo.
- d) Reajuste - pode haver necessidade de um processo de reajuste mediante a avaliação feita pelos estudantes assim como pelos professores mais experientes. O reajuste pode incidir sobre a carga horária e/ou as atividades letivas, como também sobre as metodologias de ensino, quantidade de material e outros elementos do currículo.

De salientar que as disciplinas ou módulos podem ter um número de créditos diferentes, dependendo do volume estimado de trabalho necessários para o alcance dos resultados de aprendizagem previstos, bastando considerar o máximo dos créditos totais do semestre ou ano.

Como foi referido anteriormente, para além das quatro etapas do processo de organização curricular na base de créditos académicos, existem pelo menos três métodos de atribuição dos mesmos. Dos três métodos, o método impositivo é o mais usado.

Este método é, também, chamado analítico ou *top-down* porque parte dos máximos aos mínimos, isto é, parte-se do total de créditos previstos para um ano ou semestre para definir o

número que créditos que cada unidade curricular deve comportar. Para o efeito consideram-se os seguintes aspetos:

- a) O grau académico;
- b) O número total de créditos;
- c) Os conteúdos dos programas de estudo;
- d) Os conteúdos de cada unidade curricular;
- e) As atividades a serem realizadas em cada unidade curricular
- f) As metodologias de ensino e aprendizagem
- g) Tipos e metodologia de avaliação.

Com este método, várias combinações em termos de créditos e número de unidades curriculares são possíveis. Partindo do princípio que para um estudante típico, são necessários 60 créditos académicos para um ano de estudos e 30 para um semestre, correspondente a entre 38 e 40 semanas podem ser estabelecidas as seguintes combinação semestrais:

- a) Duas unidades curriculares de 15 créditos;
- b) Três unidades curriculares de 10 créditos;
- c) Quatro unidades curriculares de 7.5;
- d) Cinco unidades curriculares de 6 créditos;
- e) Seis unidades curriculares de 5 créditos;
- f) Dez unidades curriculares de 3 créditos.

De salientar que estas combinações que não apresentam variações em relação os créditos por unidade curricular são possíveis quando se toma uma decisão política de distribuir equitativamente o número total de créditos pelas disciplinas previstas no respetivo plano de estudos.

Considera-se decisão política porque ignora o previsto na lógica de atribuição de créditos na base do volume de trabalho necessário para alcançar os resultados de aprendizagem numa determinada unidade curricular, tendo em conta que em princípio as unidades curricular são diferentes e exigem esforços igualmente diferentes, daí que pode não se justificar uma distribuição equitativa para elementos com exigências diversas. Porém, existem correntes que defendem que duas ou mais unidades curriculares podem ter o mesmo número de créditos mas a

distribuição das horas totais variarem de acordo com a natureza da disciplina conforme a ilustração abaixo:

Quadro 3. Distribuição da carga horária segundo a lógica do ECTS

Disciplina	Créditos	Horas totais	Aulas magistrais	Práticas	Trabalho autónomo
Metodologia de investigação.	6	150h	30h	50h	100h
Contabilidade	6	150	15h	65	70h

O método compositivo ou sintético de mínimos a máximos ou *bottom-up*, contrariamente ao método impositivo, o ponto de partida é cada módulo ou disciplina e não propriamente o curso ou programa de estudo no seu todo.

Em geral, este método adequa-se a programas novos em que não se faz uma conversão dos anteriores créditos para os novos, mas sim uma estruturação inicial. Neste método, é também estimado, através de questionários aos alunos e professores que na base da sua experiência indicam o tempo necessário para a realização de certas tarefas com sucesso para um estudante médio. A verdade é que,

...del tiempo que necesita un alumno/a para superar una materia o un curso, está en función de sus capacidades pero también en función del profesor, de la metodología y nivel de exigencia solicitado por el mismo. A demás, el tiempo empleado por los alumnos/nacen la misma materia con el mismo contenido puede variar en función del profesor/a que la imparta (Cabaco & Mateos, 2008, p.157).

A questão que se coloca com o método compositivo é que se cada professor, ou por outra se em cada módulo se definir uma carga horária própria, sem ter em conta um máximo, pode-se sobrestimar o tempo necessário para que o estudante conclua com sucesso uma determinada unidade curricular e conseqüentemente ultrapassar o tempo médio previsto para um semestre ou ano académico.

Como já foi referido, vários estudos realizados com estudantes Europeus sugerem que um estudante médio precisaria de entre 1600 e 1800 horas para concluir com êxito o ano académico (Cabaco & Mateos, 2008). Neste contexto, e de acordo com o método compositivo, cada

disciplina teria uma carga horária diferente da outra, porém o limite de 1800 horas continua a ser obrigatório respeitar.

O terceiro método é descrito como método baseado nos resultados de aprendizagem. Este método procura aproximar os dois anteriores o impositivo e o compositivo. Neste método a determinação dos créditos depende fundamentalmente dos resultados de aprendizagem, daí que a fase da determinação dos resultados de aprendizagem é fundamental.

Através dos resultados de aprendizagem podem-se desenvolver programas e planos de estudos e, acima de tudo, estimar com maior precisão o volume de esforço que um estudante necessita para concluir de forma satisfatória um determinado plano de estudos. Entenda-se resultado de aprendizagem como uma declaração do que um estudante deve saber, ser, entender, e ser capaz de demonstrar depois de concluir um processo de aprendizagem (Cabaco & Mateos, 2008).

Importa referir que este método tal como os outros dois métodos, está, também, condicionado pelos já predefinidos máximos por semestre ou ano letivo. Isto significa que o maior exercício é fundamentalmente o de distribuir os créditos entre as disciplinas que constituem um determinado programa. Considera-se que os métodos ora analisados, procuram o mesmo fim de determinar o volume de trabalho e o tempo necessário para que um estudante típico conclua com sucesso um determinado programa (Pagani, 2003). Sendo assim, os três métodos podem ser considerados complementares ou simplesmente caminhos diferentes para chegar ao mesmo destino.

É de salientar que em todos os casos o número exato de horas que um estudante requer para concluir com sucesso os objetivos de uma determinada unidade curricular depende de entre os outros fatores os seguintes:

- a) Capacidade do próprio estudante;
- b) Nível dos objetivos;
- c) Complexidade dos conteúdos;
- d) Métodos de ensino/aprendizagem;
- e) Recursos disponíveis.

Todos estes fatores determinam o volume de trabalho que o estudante levará para concluir um determinado programa de formação. É por conta da existência de múltiplos fatores que determinam o volume de trabalho que se podem registar variações entre universidades no mesmo país e entre países em relação o número de créditos atribuídos à um certo programa ou unidade curricular. Em todos os casos, é importante notar que o sistema de créditos permite estimar volumes de trabalho e impor um limite realista nos objetivos e conteúdos de programas de formação (Cabaco & Mateos, 2008).

O sistema de créditos (ECTS), é considerado um elemento fundamental no plano organizacional a nível dos *curricula* no ensino superior. A introdução dos ECTS, e a consequente reorganização curricular, representa um potencial muito grande para a melhoria da qualidade e eficácia do ensino superior uma vez que é um instrumento que facilita a legibilidade e comparabilidade dos graus conferidos no espaço europeu, e facilita a mobilidade de estudantes, docentes e investigadores no espaço europeu para fins de continuação com os estudos ou trabalho.

Este fenómeno pode de facto pressionar os diferentes sistemas para se preocuparem mais com a qualidade e eficácia para garantirem sua competitividade. Seguramente, esta é uma das consequências mais profundas do PB, que está se traduzindo numa autêntica reorientação pedagógica do ensino superior desde de suas missão e funções, atitudes dos atores chave, suas metodologias de trabalho, a relação pedagógica e conteúdos de aprendizagem, e não simples reorganização dos planos curriculares, mudanças de nomes dos planos curriculares e introdução de créditos académicos (Santos, 2002; Almeida, 2008; Pacheco, 2009).

Estrutura de graus académicos

Uma das questões que mais preocupava alguns governos europeus, principalmente no contexto da União Europeia (EU) era a diversidade de estruturas de graus académicos, e os respetivos períodos de duração, o que de certa forma dificultava a comparabilidade e quase que tornava a mobilidade impraticável. Dai que,

...la ordenación académica, manejada con acierto y sin reduccionismos simplificadores, emerge como pieza clave y mediación imprescindible para lograr una educación universitaria atrayente y de calidad, fundamentada en una diferente estructura-grado y postgrado-y nuevas señas de identidad de las titulaciones universitarias comprensibles y comparables renovadas metodológicamente, basadas en un sistema de confianza y ordenadas a la movilidad y al empleo (Eguizabal, 2008, p.19).

Algumas das possíveis estruturas de graus académicos prevalentes no espaço europeu eram,

- a) Bacharelato-Licenciatura-Mestrado
- b) Bacharelato-Licenciatura
- c) Bacharelato-Mestrado
- d) Licenciatura-mestrado
- e) Mestrado-Doutoramento

Em relação aos períodos temporais, era possível verificar variações significativas. Os bacharelatos podiam durar entre 2 e 4 anos; as licenciaturas entre 3 e 5 anos e os mestrados entre 1 e 2 anos. Como se pode prever, com esta diversidade de estruturas e períodos de duração era praticamente impossível uma maior mobilidade de estudantes dentro do espaço europeu.

Para minimizar os problemas de mobilidade e aceitação mútua de qualificações quer para fins de continuação com os estudos ou para fins de emprego dentro do espaço europeu, o exercício de harmonização das estruturas dos graus académicos tornou-se imprescindível. Deste exercício, resultou a estrutura de dois ciclos (graduação e pós graduação), tendo sido acrescentado o terceiro ciclo de doutoramento mais tarde.

Fortes debates foram levados a cabo em relação as designações a serem usadas para cada ciclo principalmente o primeiro. Alguns defendiam que o primeiro ciclo podia ser designado “Bacharelato” e outro que devia ser “Licenciatura” principalmente em Portugal, porque nos

países de tradição Anglo-saxónica a designação licenciatura é pouco usada. O equivalente era *Bachelors-Honours* que ao contrário do *Bachelors* que tinha a duração de 3 anos, este tinha uma duração de 4 anos. No caso particular de Portugal, prevaleceu a designação Licenciatura para o primeiro ciclo. Neste caso o Bacharelato foi suprimido o que significa que a estrutura Bacharelato-Licenciatura-Mestrado, passou a ser Licenciatura-Mestrado. E como já fizemos referência, mais tarde acrescentou-se um terceiro ciclo ficando uma estrutura licenciatura-Mestrado-Doutoramento.

Ao mesmo tempo que se discutia a questão da estrutura e as respetivas designações, discutiam-se também os períodos de duração dos respetivos ciclos. Varias hipóteses de combinações foram levantadas entre elas as seguintes,

- a) 3+2+3
- b) 3+1+3
- c) 3+1.5+3
- d) 4+2+3
- e) 4+1+3

Depois de longos períodos de negociações decidiu-se por uma flexibilidade que permite que cada país e até instituições pudessem adequar a sua estrutura aos seus interesses, sem no entanto perpetuar os problemas que a diversidade de estruturas e períodos de duração outrora causara.

Uma interessante discussão verificou-se em torno dos cursos de medicina, engenharia e outros relacionados. Para estes casos, a estrutura quase que não mudou. Em muitos casos, a duração do primeiro ciclo de, por exemplo, medicina permaneceu em 6 anos e os de engenharia em 5 anos. Não obstante, existem casos em que os cursos de medicina contemplam uma formação base de 4 anos que confere um grau que não dá acesso ao exercício da profissão de médico propriamente dita, tendo o profissional de frequentar mais 2 anos de especialização para exercer a profissão.

Como se pode depreender, apesar de se pensar que no quadro das discussões sobre a matéria de duração dos ciclos não houve uma fixação rígida de períodos de duração, na verdade, e conforme a EACEA (2009, p.17),

É errónea a ideia bastante generalizada de que, no âmbito do PB, foi rigidamente fixada a duração de cada um dos três ciclos. Na verdade, a Declaração de Bolonha (1999) especifica apenas que os estudos do primeiro ciclo devem ter uma “duração mínima de três anos”, os debates posteriores sobre o segundo ciclo levaram à conclusão de que um mestrado poderia variar entre 60 e 120 créditos ECTS.

O que de facto se procurava era garantir que as qualificações passassem a ter um perfil de competências de uma base comum, o que significa que mesmo que um curso tenha duração diferente em diferentes instituições, a mobilidade podia ainda ser possível tendo em conta o perfil de competências. Assim ficou definido que o primeiro ciclo teria uma duração de entre 3 a 4 anos, o segundo 1.5 a 2 anos, o terceiro ciclo de doutoramento uma duração de pelo menos 3 anos. A estrutura mais comum o espaço europeu em termos de duração é a de 3 + 2 (EACEA, 2009).

Para além da ideia errónea de que o PB fixou de forma rígida a duração dos cursos, há uma outra também bastante generalizada que refere que o PB reduziu os períodos de duração dos cursos, pondo em causa a qualidade de ensino. A verdade é que, em geral, exceto em alguns países, já se aplicava a estrutura de ciclos, tendo o primeiro uma duração mínima de 3 anos. O que se procurou fazer essencialmente foi tentar generalizar e harmonizar a formação para evitar que os estudantes saíssem prejudicados quando se apresentassem com uma qualificação que tivesse uma duração inferior a de um outro país, mesmo que o perfil de competências fosse aproximado (EACEA, 2009).

Aliás, uma das mais duras críticas do PB é mesmo neste capítulo de duração dos ciclos de formação. Há vozes que dizem que a suposta redução dos períodos de duração dos ciclos tem por detrás motivações económicas. Para estas vozes, conduzidos por imperativos neoliberais, os estados procuram reduzir seus custos com a educação através da redução do tempo de permanência dos estudantes nos estabelecimentos de ensino.

Por outro lado, o mercado de trabalho estaria cheio de jovens qualificados, o que iria garantir o pleno funcionamento da economia, para além de o conferir maior poder de negociação e naturalmente pagamento de salários irrisórios uma vez que haveria excesso de mão-de-obra, o que obrigaria os empregados a aceitar estas renumerações (António, Estrela, Galego & Todaro, 2002).

Em relação aos objetivos de cada um dos dois ciclos, há uma complementaridade entre eles. O primeiro ciclo confere uma formação que pode ser descrita como de banda larga em grandes áreas de formação científica. Neste ciclo os estudantes devem desenvolver conhecimentos e competências suficientemente sólidos na área nuclear de formação e outras áreas afins que se apresentem pertinentes para a compreensão da área nuclear. Como defendem Trujillo et al., (2008, p. 70).

La nueva estructura consensuada tras la declaración de Bolonha prima la formación de carácter profesional frente a una formación geral, humanista o cultural. Así, el primer nivel de los estudios de educación superior, -el grado-está orientado hacia la adquisición de conocimientos, competencias y de una cualificación profesional apropiada que posibiliten oportunidades reales dentro del mercado laboral, mientras que e segundo ciclo de los estudios,-el postgrado-busca una especialización Professional o investigadora.

As competências previstas para o primeiro ciclo devem facilitar a integração do graduado no mercado de trabalho. Isso não significa que a formação neste ciclo está orientada para uma profissão específica, mas sim prepara os graduados para uma variedade de profissões uma vez que o contexto atual, caracterizado por mudanças constantes e rápidas, requer pessoas que possuam habilidades múltiplas.

Entre as competências a serem desenvolvidas neste ciclo consta:

- a) Domínio de línguas nacionais e estrangeiras com proficiência na fala e na escrita;
- b) Capacidade de análise e síntese;
- c) Capacidade de estabelecer relações entre fenómenos e factos;
- d) Domínio de novas tecnologias, principalmente as de comunicação e informação;
- e) Planeamento e gestão de projetos e situações;
- f) Capacidade de trabalhar em equipa, espírito de iniciativa e criatividade.

Como se pode depreender, no primeiro ciclo, não se procura conferir ao graduado uma formação específica e especializada mas sim um conjunto alargado de conhecimentos e competências de valor económico e social. É importante que se assegure que o mesmo graduado possa aplicar esses conhecimentos e competências num conjunto variado de contextos.

Para o efeito a componente adaptabilidade e aplicação de conhecimentos para a resolução de problemas, muitas vezes imprevisíveis, deve ser uma das competências importantes neste ciclo. O perfil formativo é mais flexível e possibilita, entre outras coisas:

- a) Maior profissionalização;
- b) Transição para o mercado de trabalho;
- c) Transição para o segundo ciclo.

Já no segundo ciclo, os programas tendem a ser independentes do primeiro ciclo. Não são organizados para necessariamente constituir uma sequência do primeiro ciclo, mas sim para proporcionam maior especificidade e especialização da formação.

No segundo ciclo há maior aprofundamento e ou alargamento dos conhecimentos e competências que constituem a especialização numa determinada área. Como refere Marañón (2008),

...los objetivos formativos del master apostaban por una mayor profundización intelectual que los grado, orientándose hacia un desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar, de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada. Y surgía a su lado la cualificación crediticia, flexibilidad con otras titulaciones propias no oficiales y la evaluación complementaria de carácter sumativo que supondría la defensa de un trabajo final de máster ante un tribunal (p.104).

Como se pode notar enquanto no primeiro ciclo há uma maior preocupação com uma formação mais genérica, no segundo ciclo procura-se um aprofundamento da matéria relacionada com o respetivo curso e acima de tudo dá-se uma maior ênfase a capacidade de lidar com situações ou problemas complexos, assim como a investigação.

Os conhecimentos e as competências a serem desenvolvidas neste ciclo incluem:

- a) Capacidade de planejar, organizar e executar uma investigação;
- b) Criação, planificação, gestão e execução de tarefas complexas com elevado nível de responsabilidade.

Importante notar que a reestruturação da estrutura curricular no seu todo dentro do espaço europeu não visava fazer com que as instituições de ensino fizessem exatamente a mesma coisa, o que iria de facto significar que a variação nos contextos e nas condições a nível de países e de instituições teriam sido ignorados, com o perigo de se criar uma disfunção dentro dos sistemas educacionais de alguns países. A demais, a riqueza proveniente da diversidade de métodos seria destruída resultando na monotonia da mesmice. A este respeito, Reis e Camacho (2009, p.41) explicam que,

A criação do Espaço Europeu do Ensino Superior não pretende uniformizar os sistemas de ensino superior, os perfis de formação, os respetivos planos de estudo ou os conteúdos programáticos e as metodologias de ensino/aprendizagem das disciplinas mas sim criar um quadro comum de referência, harmonizando os processos de formação e assegurando o reconhecimento dos respetivos graus académicos. Assim, os sistemas de formação superior deverão ser ditados de uma organização de base idêntica (em 3 ciclos de formação), uma oferta de cursos e de especializações comparáveis, nomeadamente em termos de competências e de duração. E deverão conferir graus e diplomas de valor equivalente.

O PB, conforme seus apologistas constitui um instrumento impulsionador da reformulação do ensino superior, para melhorar sua qualidade, sua relevância e torná-lo mais competitivo e atrativo dentro e fora do espaço europeu. A transformação da estrutura de graus académicos faz parte dessa intenção.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO PROCESSO DE BOLONHA

Métodos de ensino

O PB destaca-se fundamentalmente por contemplar um paradigma educativo que centra todo o esforço na aprendizagem dos estudantes, em particular na aquisição de competências específicas e transversais necessárias para sua participação nas múltiplas esferas da sociedade, e logicamente por promover uma dimensão criativa, que considera experiências multidimensionais de inovação educacional. Este paradigma implica metodologias de aprendizagem ativas e participativas que proporcionam um ambiente adequado para o desenvolvimento de competências específicas da profissão e competências gerais para garantir uma formação integral de cidadãos capazes de se adaptarem às novas realidades e exercer suas profissões com mestria.

As novas realidades vão necessariamente requerer novas atitudes e formas de proceder por parte dos professores assim como dos próprios estudantes. Neste contexto, o ensino superior deve recorrer a metodologias que estimulam, não só o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento de competências de comunicação, liderança, trabalho em equipa, inovação, criatividade, entre outras (Fores, et al., 2007). Isto significa que a mera transmissão de conhecimentos, é desejavelmente substituída ou complementada com o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, de modo a permitir-lhes assumir protagonismo na sua própria aprendizagem (Veiga Simões & Flores, 2007).

Importa referir que os paradigmas e os métodos de ensino seguidos nas instituições são influenciados pelas teorias de aprendizagem desenvolvidas ao longo dos tempos. No quadro que segue, apresentamos as teorias de aprendizagem que mais influenciaram os modelos formativos no ensino em geral, assim como no ensino superior em particular. Para efeitos deste trabalho, a teoria construtivista é que mereceu da nossa parte maior atenção por considerarmos que esta prevalece sobre as outras em termos de influência exercida sobre os princípios e pressupostos dos métodos de ensino no contexto do PB.

Quadro 4. Teorias de aprendizagem

Aspect	Behaviourist	Cognitivist	Humanist	Social learning	Constructivist
Learning theories	Guthrie, Hull, Pavlov, Skinner, Thorndike, Tolman, Waltson	Ausubel, Bruner, Gagne, Koffka, Kohler, Lewin, Piaget	Maslow, Rogers	Bandura, Rotter, Engestrom, Eraut Lave and Wenger, Salomon, Vygotsky, Piaget, Boud)	
View of the learning process	Change in Behaviour	Internal mental processes including insight, information processing, memory, perception	A personal act to fulfil potential	Interaction with , and observation of, others in a social context, Situated learning, communities of practice, distributed cognition	Construction of meaning from experience
Locus of learning	Stimuli in external environment	Internal cognitive structuring	Affective and cognitive needs	Interaction of persons, behaviour and environment	Internal construction of reality by individual
Purpose of education	Produce behavioural change in desired direction	Develop capacity and skills to learn better	Become self-actualised autonomous	Model new roles and behaviour	Construct Knowledge

Fonte: Ashworth (2004)

Analisada a teoria ou o paradigma construtivista, conclui-se que há uma aposta na aprendizagem dos estudantes e o conhecimento é encarado como uma construção social que requer proatividade e auto-regulação de quem o busca (Lucchesi, 2001). No mesmo contexto, a aprendizagem é encarada segundo Ashworth (2004, p. 8-9) como,

...um processo de construção de significados onde o estudante recorre a experiencia e o ambiente para construir conhecimento. O processo é centrado no estudante. As implicações deste paradigma incluem aprender a aprender, aprendizagem experiencial, aprendizagem partilhada e negociada, contextualização social da aprendizagem, aprendizagem auto orientada, trabalho em equipe, resolução criativa de problemas e praticas reflexivas.

A ideia da centralidade na aprendizagem e no desenvolvimento de competências é saliente no PB que preconiza uma mudança de paradigma do ensino superior. O ensino magistral, marcadamente teórico e unidirecional, que coloca o professor no centro do processo, assumindo assim um papel mais ativo e proactivo em relação ao estudante e as práticas de avaliação sumativas ou finais que incentivam a memorização são tendencialmente substituídos por métodos de ensino mais participativos e avaliações marcadamente contínuas e diversificadas, que incentivam posturas ativas, a iniciativa e criatividade no seio dos estudantes (Lucchesi, 2001).

Uma perspetiva crítica assinalaria que a predominância da teoria construtivista não dispensa o contributo relevante de teorias focalizadas na *aprendizagem social*, e em menor grau de todas as outras teorias de aprendizagem. De facto, o construtivismo não pode dispensar as demais abordagens que continuam a ter algum papel e algum poder na possibilidade de gerar aprendizagens.

O paradigma curricular baseado em competências, nos resultados de aprendizagem e centrado no estudante, tem implicações didáticas pedagógicas e organizacionais profundas uma vez que preconiza uma reformulação de planos de estudos e introduz novas metodologias de ensino e de aprendizagem viradas mais para aprendizagem e desenvolvimento de competências e menos para a transmissão de conhecimento, novos ambientes físicos e virtuais e uma relação pedagógica alicerçada na participação e responsabilização dos alunos na sua própria aprendizagem.

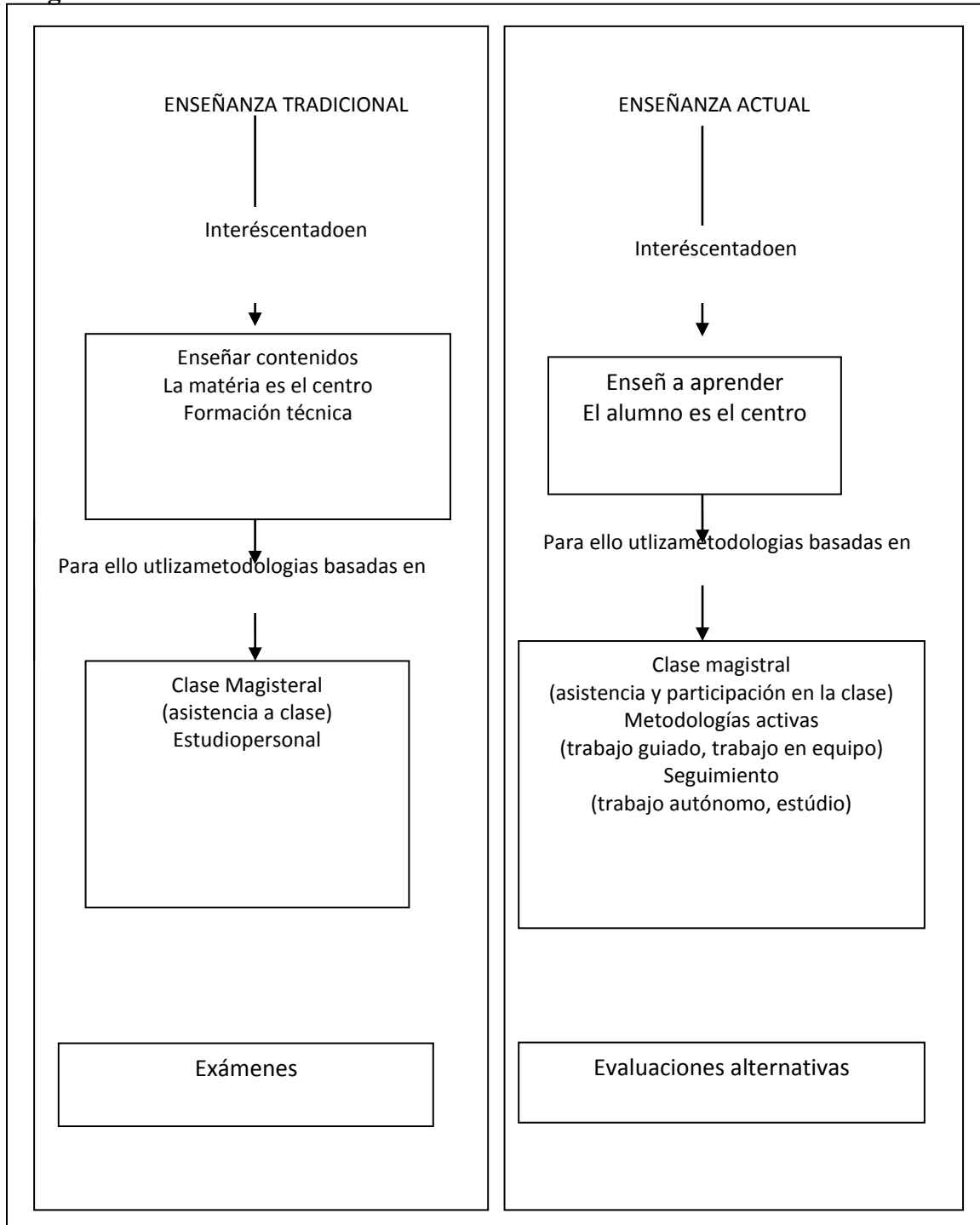
...Como eje fundamental del planteamiento educativo común a toda la Unión Europea, se establece la prioridad de una educación centrada en el aprendizaje frente a la educación centrada en la enseñanza. Al contraponer estos términos, pretende destacarse la importancia de que el estudiante desarrolle capacidades, habilidades, procedimientos y valores que impulsen la progresiva actualización de conocimientos en un proceso que dura toda la vida. Este nuevo enfoque proviene de la toma de conciencia de que los conocimientos que se adquieren en un momento dado son altamente provisionales si no se actualizan y completan progresivamente. (Lancho etal., 2008, p.125)

Neste contexto, a construção do conhecimento não depende exclusivamente do professor, mas sim dos próprios alunos como indivíduos e como grupo, tendo porém o professor como organizador de situações de aprendizagem e um recurso importante para o aluno. O exercício de construção de conhecimento ou de aprendizagem, transcende as paredes de salas de aulas se tornando assim um exercício contínuo que se faz ao longo da vida.

O enfoque do processo de ensino-aprendizagem altera-se significativamente: da transmissão (tendo o professor como o epicentro) para desenvolvimento de competências/ aprendizagem (tendo como o estudantes o epicentro) (Luccchessi, 2001). O princípio orientador desta abordagem é que o conhecimento não se transmite porque ele é resultado de uma produção de um grupo de atores em interação (López & Haro, 2011). Aliás, conforme referem Cabaco e Mateos (2008, p.147), “a primeira e mais radical transformação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) na mudança do paradigma de ensino-aprendizagem...no futuro cenário educativo o peso decisivo estará na segunda parte de binómio, - aprendizagem”.

No quadro que segue apresentamos as principais diferenças entre as duas abordagens, a mais tradicional e a atual. No nosso entender, a atual está em conformidade com a abordagem que o PB promove, que implica “... mudança de paradigma de ensino, implicando a transição de um modelo passivo, fortemente centrado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante” (Reis & Camacho, 2009, p.41).

Diagrama 2. Métodos de ensino



Fonte: Cabaco & Mateos(2008)

O aprender a aprender e a adaptação constante às novas realidades são elementos fulcrais do novo paradigma que considera o conhecimento como uma construção contínua. O estudante é colocado no centro do processo de construção do conhecimento e os professores, os colegas e o meio constituem meios de suporte ao aluno na construção do conhecimento. O novo paradigma desloca o foco do processo ensino e aprendizagem, do professor para o aluno, do ensino para aprendizagem, dos conteúdos para o desenvolvimento de competências (Tavares, 2003).²

Este modelo de organização curricular implica uma maior aplicação e dedicação dos docentes que também devem esforçar-se para o desenvolvimento da sua capacidade de organizar situações conducentes a aprendizagem e desenvolvimento de competências por parte dos estudantes. Implica também um cometimento por parte da instituição no sentido de criar condições para a capacitação e garantia de condições para que os docentes desenvolvam as referidas competências (Escudero Muñoz, 2009).

Depreende-se desta abordagem, que o papel do professor, assim com do estudante, se altera. Os professores são chamados a encarar o processo formativo como cíclico no lugar de linear. A demais, os professores são chamados a inovar e a substituir os métodos didáticos tradicionais baseadas nos conteúdos pelos atuais baseados no desenvolvimento de competências de varia ordem entre competências instrumentais, pessoais e sistémicas num contexto de aprendizagem ao longo da vida (Lucchesi, 2001).

O professor deixa de ser o epicentro do processo de aprendizagem e passa assumir um novo papel, organizar e gerir situações de aprendizagem. Ele planifica as atividades dos estudantes, mobiliza recursos e acompanha toda a atividade dos estudantes. O professor preocupa-se com a aprendizagem do estudante e a sua função é predominantemente de natureza tutorial e produção contínua de feedback. Para esta nova tarefa impõe-se a exigência de grupos reduzidos de estudantes por professor – ou mais rigorosamente grupos de geometria variável em função do que se quer fazer aprender, a diversificação dos métodos de promoção da aprendizagem. Se o professor passa a ser um gestor de situações de aprendizagem, os estudantes passam

² Também António Nóvoa (2009) vem defendendo uma escola centrada na aprendizagem e defendida processos educativos que possam gerar mais aprendizagem, mais sociedade e mais comunicação. Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa:Educa

necessariamente a ter mais trabalho autónomo, o que implica mais responsabilidade na sua própria aprendizagem (Osoroetal, 2011).

Enquanto o professor passa de um mero transmissor de conhecimentos para um gestor de situação de aprendizagem, um guia fundamental e mentor ativo do estudante. Por sua vez, o estudante é chamado a mudar de sua atitude passiva baseada na dependência do professor e seus apontamentos para uma atitude mais ativa e participativa nas várias áreas do processo entre elas a busca de informação, trabalho em equipa, tomada de decisões e outras que permitam que o aluno aprenda mais.

Aprendizagem ao longo da vida tem um valor importante no PB. A ênfase na aprendizagem ao longo da vida resulta da necessidade do desenvolvimento, nos discentes, da capacidade de adaptação e readaptação às mudanças que ocorrem de forma rápida e contínua no nosso meio. Indivíduos sem esta capacidade podem ficar rapidamente ultrapassados e por conseguinte, contribuir muito pouco para o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade. A consciência da importância de aprender ao longo da vida tem implicações no paradigma formativo que passa a valorizar o desenvolvimento de habilidades conducentes a autonomia, a aprendizagem e autoformação (Beltran, 1996).

No novo paradigma, o ambiente de ensino e aprendizagem deve facilitar a cooperação uma vez que o conhecimento é construído através da interação com o meio, como outros estudantes, docentes e todos outros membros da organização. O ambiente deve também facilitar o exercício da liberdade, da autonomia e o desenvolvimento de capacidades e competências reflexivas e críticas. Daí que a interação entre estudantes e docentes, adequação de materiais e organização do espaço físico a estes objetivos tornam-se centrais no processo de reforma e organização curricular (Lucchesi, 2001).

A diversificação das metodologias de ensino, apoio e de materiais pedagógicos é considerada um elemento importante para a aprendizagem e desenvolvimento de competências. O modelo mais clássico de ensino baseia-se fundamentalmente em aulas expositivas. O PB implica a diversificação das práticas de ensino. As aulas expositivas são mais reduzidas e os seminários, as sessões de tutoria, trabalhos de laboratório e trabalhos autónomos passam a caracterizar o processo de ensino e aprendizagem (Beltran, 1996).

Uma diversidade metodológica vai naturalmente exigir maior diversidade de recursos materiais e informativos necessários para a realização das diferentes atividades programadas em cada disciplina. Para além dos manuais e apontamentos são introduzidos outros recursos: esquemas, mapas conceptuais, vídeos, plataformas *Moodle*, *Powerpoints* e outros recursos eletrónicos (Egido&Esteban, 2011; Alvarez – Rojo, 2011). É neste contexto que Eguizábal (2008), afirma,

La preguntas más interesantes en relación con el alumnado se centran en su motivación y formación, el análisis anual de la evolución y características de la demanda, servicios y apoyos ofrecidos, así como las destrezas tecnológicas, van a resultar cruciales para logra en los alumnos la apertura hacia nuevas formas de cultura, basadas en la apropiación y uso de los códigos y lenguajes, buena parte de ellos virtuales, en los que se cifra hoy la comunicación. En este sentido parece probaba la de conocimientos informáticos, cursos complementares, habilidades humanas que guardan relación con el trabajo en equipo y el liderazgo compartido, así como habilidades analíticas de elaboración de diagnósticos, estrategias y previsión de escenarios futuros. Tendremos pues que idear, y en muchas universidades ya se está haciendo, nuevos currículos, ampliando la oferta de optativas, y nuevos sistemas de mediación pedagógica, incluyendo sistemas tutoriales personalizados, servicios complementares y actividades extracurriculares que permitan formar a los universitarios en ese tipo de competencias...(p.24).

Depreende-se do exposto que o PB introduz um paradigma de formação que implica mudanças substanciais na formação universitária, tornando-a mais dinâmica.

Métodos de avaliação

Considerando que no PB a aprendizagem e o desenvolvimento de competências constituem processos de carácter contínuo, os métodos e tipos de avaliação devem refletir este carácter para que a mudança seja holística e não fragmentada (Esteves, 2007).

A avaliação é predominantemente contínua com uma função mais formativa, para além de final. Na avaliação formativa dá-se mais importância ao trabalho desenvolvido pelo estudante ao longo do processo de aprendizagem. Esse tipo de abordagem valoriza o trabalho autónomo que constitui um elemento fulcral do novo marco formativo. Para além da ênfase na avaliação contínua no contexto do curriculum baseado em competências a aplicação de conhecimentos e a resolução de problemas são características indispensáveis.

A diversificação dos métodos e técnicas da avaliação é fundamental. Quanto mais diversificados os métodos e as técnicas de avaliação maior é a possibilidade de se captar de forma holística os níveis de aprendizagem dos estudantes. Outro elemento crítico nos métodos de avaliação é a participação dos estudantes na sua própria avaliação e na avaliação de todo o processo de aprendizagem, incluído na avaliação do professor (Osoroet. al., 2010; Saiz&Gomez, 2011).

Sobre esta temática, Masseto (2003) refere que a avaliação,

Deve ser vista como uma contínua informação ao aluno e ao professor sobre o desempenho do primeiro, de modo a saber se ele está aprendendo ou não, o que deverá ser feito caso esteja com dificuldades e como superá-las. Fazer da avaliação um processo sem tensão, voltado mais para identificar o que o aluno aprendeu e motivá-lo a aprender o que ainda não foi capaz, é um meio de solidificar a participação (p.51).

Do exposto, depreende-se que a avaliação assume um carácter formativo e de socialização e não necessariamente um instrumento de seleção. Ainda Masseto (2003) considera que a avaliação desta natureza, requer um sistema de *feedback* contínuo e sistemático de modo a promover aprendizagens efetivas. Esta abordagem coloca o foco do processo educativo na aprendizagem tal como preconiza o Modelo de Bolonha. Para Masseto (2003), a avaliação deve constituir um incentivo e motivação para a aprendizagem

Recursos pedagógicos

O modelo curricular de Bolonha que é fundamentalmente baseado no desenvolvimento de competências de várias ordens, na diversificação de métodos na promoção de autonomia dos estudantes, implica a disponibilização de uma vasta gama de recursos diversificados. O desenvolvimento de competências transversais que inclui o domínio de tecnologias de informação e comunicação (TIC) (Masseto, 2003), domínio de línguas estrangeiras, espírito crítico, trabalho em equipa entre outros exigem recursos cognitivos e materiais para a sua consecução.

A capacitação dos docentes e estudantes, incluídas as estruturas administrativas e espaços físicos adequados passam a ser um imperativo no contexto do modelo curricular de Bolonha. O acervo bibliográfico físico e os recursos eletrónicos diversificados, incluindo as plataformas educativas facilmente acessíveis aos estudantes e docentes são fulcrais para promover a autonomia dos estudantes tal como previsto no modelo curricular de Bolonha.

Na aplicação dos preceitos do modelo curricular de Bolonha, a escassez de recursos tem sido considerada como um dos grandes entraves a uma efetiva aplicação. Aliás, considera-se que a escassez de recursos tem levado os docentes a recorrer aos métodos mais tradicionais num contexto em que se desencorajam o uso dos mesmos (Sousa, 2011).

Relação pedagógica

A nova visão da educação proposta pelo PB privilegia um processo de comunicação baseado numa maior interação, um debate aberto (Torres, 2010), e colaboração (López, 2007), procurando realçar o papel dos contextos sociais e culturais em que se inscreve a aprendizagem. Nesta ótica, a tarefa de educar exige o domínio de habilidades e competências humanas e de comunicação necessárias para promover, motivar e direcionar a aprendizagem dos estudantes assumindo um papel de facilitador (Machado & Gonçalves, 1999).

As competências humanas e interpessoais no novo paradigma devem facilitar a partilha de responsabilidades de aprendizagem entre os professores e estudantes. Defende-se que uma aprendizagem efetiva tem lugar quando há uma comunicação efetiva e maior aproximação entre os estudantes e os professores (Guedes et. al., 2007)

Para que a comunicação seja efetiva os estudantes devem sentir-se acarinhados e à-vontade perante seus professores e seus pares. Como se pode depreender, a relação pedagógica proposta é caracterizada por maior aproximação entre os professores e estudantes numa ótica de responsabilidade partilha onde “ todos dependem de todos” (López & Haro, 2011) e onde se tende a instituir uma comunidade de aprendizagem onde todos os intervenientes aprendem (Poerksen, 2005).

Para Masseto (2003) a relação que se deve desenvolver entre o professor e o aluno é uma relação de parceria e co-responsabilização entre adultos que buscam a aprendizagem do último. No modelo curricular de Bolonha, os professores e estudantes estão numa relação de interdependência em todos buscam o mesmo objetivo (Weller, 2009). Reconhece-se porém que ainda persiste a ideia e prática de distanciamento entre o professor e o aluno (Masseto, 2003).

Qualificação docente

No contexto do PB e da reforma curricular no ensino superior, a questão qualificação do docente do ensino superior passou a ser considerada muito importante. Há muito que se considerou unicamente importante para os docentes do ensino superior a formação científica e a investigação deixado de lado a formação pedagógica dos docentes (Masseto, 2003, Vieira, et.al., 2004).

Com os crescentes desafios que o ensino superior enfrenta como consequência das mudanças que ocorrem no âmbito económico, social, político e tecnológico, e com as exigências de graduados mais criativos, empreendedores e capazes de antecipar e resolver problemas e contribuir para o progresso da sociedade (Simão, et.al., 2005), os docentes do ensino superior são desafiados a desenvolver competências pedagógicas a altura de garantir uma formação que satisfaça as exigências atuais.

Entre as competências pode-se destacar: competências de determinar com exatidão o conhecimento e os métodos apropriados para que o estudante adquira o conhecimento, capacidade de comunicar e utilizar tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem e sobre tudo criar situações e oportunidades de aprendizagem para que os estudantes desenvolvam as competências esperadas. Estas exigências remetem-nos a necessidade de os próprios docentes desenvolver competências pedagógicas relevantes (Flores, et. al., 2007).

O desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior e particularmente a formação pedagógica torna-se um imperativo pessoal e institucional (Marcelo, 1996; Flores, et. al., 2007). A qualidade do docente assim como do ensino passou a ser associada a formação pedagógica do docente, principalmente para enfrentarem as implicações do Modelo de Bolonha que exige mudanças de papel dos docentes. As mudanças incluem o abandono do tradicional papel de transmissor de conhecimento para um novo papel de facilitar a construção do conhecimento pelo próprio estudante, mudar o foco da aprendizagem de conteúdos teóricos para o desenvolvimento de competências, de autoridade única e inquestionável para um aprendente que ensina.

O PB, como qualquer outra reforma, apresenta potencialidades e fragilidades reais ou percebidas. O PB é percebido em alguns sectores como sendo um processo que visa fundamentalmente servir os interesses da sociedade do conhecimento na qual a globalização, a competitividade e a empregabilidade tendem a ser o novo rosto do pensamento neoliberal.

Nesta visão, o ensino tende a estar orientado, quase exclusivamente, para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais humanista. Contudo, este entendimento não reúne consenso entre os estudiosos, uma vez que alguns acreditam que o novo paradigma educacional não é tão redutor quanto se diz, mas sim holístico (Egido & Esteban, 2011; Bamonde, 2010).

O PB, quanto aplicado em outros contextos fora da Europa, nem sempre foi acompanhado de uma estratégia reflexiva que permitisse uma contextualização e uma adaptação mediante as especificidades desses contextos. Por vezes, esse processo assumiu sobretudo um carácter político, não tendo permitido uma participação das próprias universidades, facto que acabou por gerar alguns mal-entendidos sobre suas implicações. Por exemplo, a redução do período de formação no primeiro ciclo tem sido posto em causa por alguns considerando que afeta a qualidade.

Contudo, se tivermos em conta um dos pressupostos da filosofia educativa induzida do PB, o que se pretende é ter um primeiro momento de formação com um carácter mais genérico e um segundo momento que deve privilegiar a especialização e, em muitos casos, revestir-se de um carácter profissionalizante. Afigura dos “Mestrados Profissionalizantes” é disso um bom exemplo (Catani S/D).

Um outro elemento que tem sido objeto de reflexão é a questão da autonomia. O PB sugere uma organização curricular baseada em créditos. Estes procuram medir o trabalho do estudante. O facto de se organizar um plano de estudos numa lógica de créditos e numa gestão dos mesmos a partir da introdução de uma nova tipologia: trabalho de contacto *versus* trabalho autónomo, nem sempre gera condições facilitadoras de um processo de aprendizagem autónomo. Por vezes, o trabalho de contacto continua a centrar-se na atividade do docente e o trabalho autónomo tende a ser entendido como uma aprendizagem que o estudante faz fora da sala de aula e numa lógica individualista.

Todavia, se pensarmos na lógica do PB o que se pretende é modificar o papel da relação educativa: o trabalho de contacto serve para promover situações de aprendizagem e o trabalho autónomo consiste num processo de acompanhamento da realização da atividade do estudante. Por conseguinte, promover autonomia, no entendimento do PB é acompanhar o estudante no seu processo de aprendizagem, onde ele é o autor-produtor e o docente o facilitador-gestor (Saiz&Gomez, 2011; Osoro 2011).

Importa referir que o modelo organizativo (desenho curricular) nem sempre foi acompanhado pelo modelo pedagógico centrado na aprendizagem do estudante. Assim, houve a preocupação de organizar os planos de estudo em torno de um perfil de competências, mas mantendo a lógica disciplinar centrada na transmissão de conhecimentos. As disciplinas/módulos funcionam, muitas vezes, de forma isolada e sem articulação com o perfil definido. Esta situação tem gerado uma fragmentação curricular, continuando a manter a ênfase nos conteúdos (ou matéria) a serem ensinados.

Outro dos pressupostos do PB, está relacionado com o modelo pedagógico que se centra na aprendizagem do estudante. Notam-se tendências de se perceber que centrar a aprendizagem no estudante significa que o estudante é deixado a sua sorte o professor para a ter menos trabalho. Pelo contrário, neste modelo curricular o professor tem o grande desafio de organizar situações de aprendizagem que estimulam e motivam o estudante e dar de forma sistemática e continuada um acompanhamento individual rigoroso ao estudante.

Aliás, sugere-se que o termo ‘centrado no estudante’ devia ser entendido como ‘centrado na aprendizagem do estudante’, o que implica que o professor tem a responsabilidade de fazer com que o estudante aprenda. Deste modo, o que se pretende é reorganizar o currículo em função do desenvolvimento de competências, a partir de uma gestão flexível e diferenciada, tendo como epicentro a atividade do estudante (Lopez & Haro, 2011).

É certo que os princípios organizadores da reforma de Bolonha são atravessados por várias lógicas e múltiplos interesses. Sem dúvida que as lógicas económicas, homogeneizadoras, performativas, de controlo, de prestação de contas coexistem com lógicas humanistas, emancipatórias, holísticas e focadas nas aprendizagens. O predomínio de umas ou outras

depende, em larga medida, das políticas concretas, da sociedade e das lógicas de ação dominantes nas instituições.

REFORMAS NO CONTEXTO MOÇAMBICANO

Tal como tem vindo a acontecer no contexto internacional, no contexto moçambicano, o sistema de educação, particularmente o subsistema do Ensino Superior tem sido reformulado para adequa-lo às mudanças que ocorrem na sociedade. Importa referir que desde a proclamação da independência nacional em 1975, houve uma série de legislação que implicou a reformulação do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Nos primeiros momentos o foco da legislação do ensino no geral, e do ensino superior em particular, era o de garantir uma transição de um sistema baseado no colonialismo para um sistema que refletisse um estado independente. Dai que foi introduzida a Lei n. 4/83 de 23 de marco de 1982 que introduz o SNE, que congregava vários subsistemas incluído o do ensino superior.

Em 1992 através da Lei n. 6/92, são introduzidas alterações à Lei n 4/83 para responder à nova dinâmica económica e social, influenciada por correntes mais neoliberais da economia de mercado, que iam ganhado espaço no país. No mesmo contexto, em 1993 surge a primeira Lei específica do Ensino Superior, de Moçambique pós-independência, a Lei 1/93 de 24 de Junho. Naturalmente as questões relativas a expansão de acesso a difusão da ideologia socialista mono partidária do governo do dia, dominaram na legislação pós – independência no contexto de guerra civil.

Nos momentos seguintes, num contexto de reconciliação nacional e transição para a economia de mercado e democracia multipartidária, o foco dos legisladores passou a agregar aos objetivos de expansão de acesso e a afirmação de um estado independente, questões relativas a participação de atores não estatais na provisão de ensino, qualidade, relevância e mais tarde de internacionalização. Estas preocupações estão patentes na Lei n. 5/2003 de 21 de Junho e subsequentes leis.

A Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior, veio introduzir alterações a Lei nº 5/2003, de 21 de Janeiro que estava até então em vigor. Importa referir que, numa análise minuciosa da Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro e dos decretos abaixo, se pode reconhecer um conjunto de pressupostos e terminologias inscritos nas linhas orientadoras do PB. Por exemplo, as questões relativas a ciclos de formação e respetiva duração, aprendizagem centrada no

estudante e no desenvolvimento de competências, créditos, acreditação, garantia de qualidade entre outras refletem o vocábulo e os princípios do PB. É na base desta presunção que o PB se tornou um referente teórico no nosso estudo.

De facto, 2007 à 2012, através de uma série de decretos, o governo de Moçambique procurou regulamentar, organizar e “harmonizar” o ensino superior, implicando, desta forma, a necessidade de introduzir mudanças nos modelos curriculares das instituições do ensino superior (IES).

Abaixo apresentamos o quadro normativo do ensino superior em Moçambique.

a) Decreto nº 63/2007

Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação, e Garantia de Qualidade do Ensino Superior. (SNAAGQ) - Publicado no BR nº 52, I Série, de 31 de Dezembro de 2007.

b) Lei nº 27/2009

Lei do Ensino Superior - Publicada no BR nº 38, I Série, de 29 de Setembro de 2009

c) O Decreto nº 30/2010

Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES) - Publicado no Boletim da República (BR) nº 32, I Série, de 13 de Agosto de 2010;

d) O Decreto nº 32/2010

Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA) - Publicado no BR nº 34, I Série, de 30 de Agosto de 2010;

e) O Decreto nº 29/2010

Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES)- Publicado no BR nº 32, I Série, de 13 de Agosto de 2010

f) Resolução nº 23/201

Qualificadores Profissionais de Funções Específicas do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ). Publicada no BR nº 49, I Série, de 10 de Dezembro de 2009

g) O Decreto nº 48/2010

Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior Publicado no BR nº 48, I Série, de 11 de Novembro de 2010

h) O Decreto nº 63/2007

Regulamento de Inspeção às Instituições do Ensino Superior. Publicado no BR nº 29, I Série, de 25 de Julho de 2010

O quadro legal moçambicano obriga que as instituições do ensino superior a fazer alterações profundas. Estas alterações implicam uma mudança de paradigma de ensino e aprendizagem, que implica uma nova missão para a universidade, novas maneiras de organizar situações de aprendizagem, novas maneiras de aprender, de pensar e novos papéis para o corpo diretivo, para os professores, para pessoal administrativo e auxiliar e para os estudantes.

Já nos finais de 2009 e princípios de 2010, algumas instituições de ensino superior em Moçambique, deram início ao trabalho de reorganização e mudança para conformar a sua organização, os seus currícula, os seus métodos e as suas políticas às novas exigências e à legislação. É neste contexto que enquadramos o nosso estudo que visa fundamentalmente analisar as implicações organizacionais e pedagógicas resultantes da aplicação nas instituições do ensino superior moçambicano da Lei nº 27/2009 que reflete os princípios e pressupostos de Bolonha.

CAPÍTULO II: REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS

Nesta secção descrevemos o processo de investigação que realizamos e fundamentamos as opções metodológicas que seguimos para a realização da investigação. Apresentamos o desenho metodológico, os pressupostos metodológicos que sustentam a abordagem de investigação adotada e os procedimentos que orientam a aplicação dos métodos de recolha de dados, o modelo de análise e interpretação dos resultados.

Questões da Investigação

Para direcionar o nosso trabalho de investigação, formulámos a seguinte questão de investigação:

Como é que os atores institucionais da UCM percecionam as alterações feitas na organização dos planos de estudos e nas práticas pedagógicas em sequência da adoção do Modelo de Bolonha?

Questões específicas:

- a) O que esteve na origem da reestruturação curricular levada a cabo pela universidade?
- b) Que avaliação os atores institucionais chave fazem da forma como decorreu o processo de reestruturação curricular que deu origem ao modelo curricular?
- c) Que mudanças foram operadas ao nível da organização dos planos curriculares no contexto da reestruturação curricular?
- d) Que alterações nas práticas pedagógicas e métodos de ensino decorrem da reestruturação curricular?
- e) Como é que os atores institucionais chave interpretam suas próprias práticas no contexto do modelo curricular em vigor?

Desenho metodológico

O desenho metodológico eleito para esta investigação, enquadra-se na modalidade de Estudo de Caso. O Estudo de Caso, como uma metodologia de investigação, é usado em várias situações para investigar em profundidade fenómenos individuais, grupais, sociais, organizacionais, políticos, educacionais e outros de idêntica natureza (Stake, 1998; Yin, 2003).

Segundo Yin (2003), a metodologia de Estudo de Caso é geralmente utilizada quando se trata de investigar situações ou fenómenos, privilegiando um determinado tipo de questionamento: o “Como” e o “Porquê”. Esta modalidade de investigação tem a particularidade de se centrar na compreensão em profundidade de uma problemática a partir da recolha de informação vinculada à dinâmica própria dos contextos. Neste caso, justifica-se este tipo de metodologia, uma vez que o investigador irá progressivamente realizar várias aproximações ao objeto de estudo inscrito num “ambiente naturalista” (Stake, 1998).

Na metodologia de estudo de caso, pode-se optar por um estudo de caso singular ou um estudo de casos múltiplos (Stake, 1998; Yin, 2003). Em ambos os casos são possíveis estudos bem-sucedidos, que produzem resultados aceitáveis sobre o objeto e o contexto investigado. Nos propusemos a investigar as implicações organizacionais e pedagógicas do atual modelo curricular da Universidade Católica de Moçambique. A Universidade reorganizou os seus planos curriculares, tendo por base a Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior, que na nossa análise se fundamenta nos pressupostos do PB.

Fundamentação da seleção do caso e respetivas unidades

Como já nos referimos anteriormente, a escolha da UCM como o caso para este estudo, deveu-se a dois principais fatores. O primeiro fator que determinou a escolha do caso prende-se com o facto de a Universidade ser uma das primeiras instituições que embarcou no processo de adequação dos seus currícula e do seu modelo formativo às exigências advindas da Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, lei do Ensino Superior, tornando-se assim um terreno fértil para uma investigação desta natureza.

O segundo fator relaciona-se com a ligação que o investigador tem com a instituição. Esta ligação facilitaria o processo de recolha e processamento de dados uma vez que não houve obstáculos ao acesso a informação, que em outras situações seria considerada privilegiada e por conseguinte inacessível.

Breve caracterização do caso

A UCM é uma das cerca de 48 IES existentes na República de Moçambique. Foi oficialmente constituída em 1995 e em 1996, iniciou suas atividades com a Abertura de duas faculdades. A de Economia e Gestão na Cidade da Beira e a de Direito na Cidade de Nampula. De 1996 para cá a Universidade expandiu consideravelmente fazendo-se presente com faculdades em todas as cidades da região centro e norte, e através do Ensino à Distância em todo o País.

- a) Faculdade de Economia e Gestão (Cidade da Beira)
- b) Faculdade de Direito (Cidade de Nampula)
- c) Faculdade de Educação e Comunicação (Cidade de Nampula)
- d) Faculdade de Gestão de Informática e Turismo (Cidade de Pemba)
- e) Faculdade de Agricultura (Município de Cuamba)
- f) Faculdade de Engenharia (Cidade de Chimoio)
- g) Faculdade de Ciências de Saúde (Cidade da Beira)
- h) Faculdade de Ciências Sociais e Políticas (Cidade de Qualimane)
- i) Faculdade de Gestão de Recursos Naturais e Mineralogia (Cidade de Tete)
- j) Delegação de Lichinga (Cidade de Lichinga)
- k) Delegação de Gurué (Município de Gurué)
- l) Centro de Ensino à Distância (Todo Território Nacional - Sede na Cidade da Beira).

De acordo com o Art. 9, n° 1 da Lei n° 1 / 93, de 24 de Junho, “A UCM é uma pessoa coletiva de utilidade pública, gozando de autonomia científica, pedagógica, patrimonial, administrativa, financeira e disciplinar.” (Decreto n° 43/95 de 14 de Setembro). Ela é propriedade da Conferência Episcopal de Moçambique. Embora seja uma propriedade privada, ela é de utilidade pública e não tem fins lucrativos. Para a sua própria sustentabilidade, ela depende fundamentalmente das propinas pagas pelos estudantes para a sua própria sustentabilidade, não tendo qualquer financiamento do Estado. A UCM tem a sua sede (Reitoria) na Cidade da Beira na Região Centro de Moçambique.

De acordo com os seus estatutos, a UCM insere-se no conjunto da missão da Igreja, enquanto serviço específico à comunidade eclesial e humana, competindo-lhe particularmente:

- a) O incremento da cultura no plano intelectual, artístico, moral e espiritual, como instrumento da realização integral do Homem, inspirados nos valores cristãos.
- b) A promoção da investigação e do ensino superior, no domínio das disciplinas teológicas, e nos das Ciências Humanas e Exatas, para enriquecimento mútuo das várias disciplinas, numa perspetiva de integração e de síntese do saber com a doutrina Católica, promovendo continuamente o diálogo entre fé e razão;
- c) A formação humanística, filosófica e teológica dos que serão chamados a exercer na comunidade eclesial serviços específicos;
- d) A preparação de quadros para a sociedade, mediante a adequada formação científica, profissional e deontológica inspirada na doutrina social da Igreja;
- e) A criação de uma autêntica comunidade universitária, alicerçada nos princípios da verdade e do respeito pela pessoa humana;
- f) A formação permanente dos diplomados, com especial atenção aos seus antigos alunos;
- g) A realização da atividade de extensão universitária;
- h) A inserção na realidade moçambicana, mediante o estudo dos seus problemas e a promoção dos valores culturais da comunidade nacional; A difusão do pensamento, dos valores e dos ideais cristãos
- i) O diálogo contínuo com as religiões, culturas e ideologias existentes em Moçambique.

A administração superior da UCM é composta por órgãos hierárquicos superiores, órgãos individuais de governo e órgãos colegiais.

De acordo com os estatutos no seu Capítulo V, art. 22,

2. São órgãos hierárquicos superiores da UCM a Congregação da Educação Católica e a Conferencia Episcopal de Moçambique;
3. São órgão individuais de governo da UCM o Magno Chanceler e o Reitor com um ou mais Vice-Reitores.

4. São órgãos colegiais de governo da UCM o Conselho Universitário, o Conselho de Reitoria e o Conselho de Gestão Financeira.

Para responder às exigências da reestruturação curricular foi criado em 2013 o Conselho Acadêmico como um órgão colegial.

Ao nível da Faculdade a Universidade tem um Diretor, um Diretor Pedagógico e um Administrador. Há um Conselho de Direção e uma Comissão Pedagógica. Na comissão pedagógica, para além dos membros de direção e docentes participam também os estudantes. Há também coordenações de departamentos académicos e de cursos. Os estudantes têm um núcleo.

Em 2013 a Universidade conta com aproximadamente 20 mil estudantes dos quais 60% dos ensino à distancia.

Para concretizar a investigação com vista a perceber as implicações organizacionais e pedagógicas do ponto de vista dos atores chave, recolhemos dados em três das oito faculdades que a UCM possuía no momento em que fizemos a investigação, isto é durante o lapso temporal de 2012- 2013. As três faculdades foram selecionadas de forma intencional na base de suas características e nível de avanço na reorganização curricular. As faculdades foram:

- a) Faculdade de Economia e Gestão (FEG);
- b) Faculdade de Educação e Comunicação (FEC);
- c) Faculdade de Ciências da Saúde (FCS).

Este conjunto de Faculdades representa as principais áreas de formação na universidade, nomeadamente:

- a) Ciências sociais e humanas;
- b) Ciências da Saúde.

Com a seleção das principais áreas de estudo na universidade, pensamos ter abrangido e atendido às *nuances* de percepção das implicações organizacionais e pedagógicas do modelo curricular inspirado no PB com base em áreas de formação, partindo do princípio que há uma tendência, pelo menos na literatura estudada, de pensar que as ciências sociais e humanas são mais recetíveis à mudanças comparadas com as ciências de saúde e engenharias.

A FEC foi selecionada na base do facto de esta ter sido a primeira a reestruturar seus *curricula* e processos e ter registado avanços significativos em termos de conformidade com as exigências legais em termos de organização curricular. As práticas, experiências e ideias dos atores chave nesta faculdade, e no contexto do atual modelo curricular foram fundamentais para a nossa compreensão das questões de investigação, tendo em conta que grande parte das práticas curriculares previstas neste modelo já estavam consolidadas e as ideias dos atores chave já formadas, tendo isto facilitado sobre maneira o nosso trabalho³.

A FEG foi selecionada pelos mesmos motivos, embora esta tenha começado com o processo de reorganização curricular um ano mais tarde em relação a FEC. A FEG é a mais antiga e a maior faculdade da universidade, e que já tinha um projeto curricular já consolidado, a forma como os atores nesta faculdade reagiram a reestruturação era fundamental para se compreender melhor as respostas a mudanças em sistemas consolidados.

A FCS foi incluída porque, no plano nacional e até certo ponto internacional, há algum ceticismo sobre a adequabilidade de certos aspetos de mudança em curso na área da saúde. A inclusão da perceção dos atores chave nesta investigação proporciona uma importante oportunidade para cruzar dados e informação de estudos teóricos e empíricos, e experiências noutros contextos.

Entendemos que estas três faculdades ajudariam a captar a complexidade e visões diversificadas da perceção dos atores sobre as implicações organizações e pedagógicas do atual modelo curricular.

No quadro de segue, apresentamos o número de estudantes e docentes por faculdade as siglas TI e TP correspondem a Tempo Integral e Tempo parcial respetivamente.

³ Importa ainda referir que o sujeito da investigação, para além das funções institucionais já referidas, é ao tempo da investigação também diretor da referida faculdade. Esta imersão no objeto cria os problemas e facilidades próprias a este facto. Procuramos limitar os problemas através dos procedimentos da triangulação de fontes, sujeitos e métodos.

Quadro 5. Número de estudantes e docentes por faculdade

Faculdade	Número de estudantes								Número de docentes							
	2010		2011		2012		2013		2010		2011		2012		2013	
Faculdade de Educação e Comunicação	M	F	M	F	M	F	M	F	TI	TP	TI	TP	TI	TP	TI	TP
	277	410	333	453	389	527	464	678	26	31	33	31	35	35	36	40
	687		786		916		1142		57		64		65		71	
Faculdade de Economia e Gestão	M	F	M	F	M	F	M	F	TI	TP	TI	TP	TI	TP	TI	TP
	415	456	397	537	774	642	845	731	27	35	30	40	37	40	48	50
	871		937		1416		1576		62		70		77		98	
Faculdade de Ciências de Saúde	M	F	M	F	M	F	M	F	TI	TP	TI	TP	TI	TP	TI	TP
	198	261	297	398	353	505	463	593	34	51	37	56	38	57	44	57
	459		695		858		1056		85		93		95		101	

Número de estudantes e de docentes por faculdade

Numa primeira aproximação, pode-se julgar que se trata de um estudo multi-caso dado que cada faculdade representa uma realidade e complexidade claramente distinta. Não obstante, no nosso caso estamos perante um estudo de caso singular, uma vez que as três Faculdades, e as diferenças entre si, de facto representam uma complexidade e diversidade própria de qualquer sistema organizado em componentes distintas.

Ademais no processo de recolha de dados vimos que as questões colocadas nas três faculdades se assemelhavam quer na forma como no conteúdo. Consideramos este fenómeno algo normal, uma vez as faculdades da Universidade não são totalmente autónomas e são centralmente coordenadas com regulamentos gerais e aplicáveis para todos. As diferenças que foram verificadas tinham na sua maioria a ver com a dinâmica e dinamismo dos atores chave locais, disponibilidade de recursos e influência de ordens e associações profissionais.

As três faculdades representaram de modo geral a diversidade de dinâmicas associadas ao atual modelo curricular. O estudo das quatro faculdades proporcionou o cruzamento de vários olhares sobre o mesmo objeto de estudo. A seleção deliberada e criteriosa baseada em Características distintas (ciências sociais e humanas e de saúde).

Quadro 6. Número de estudantes por curso

Faculdade	Curso	Número de estudantes							
		2010		2011		2012		2013	
		M	F	M	F	M	F	M	F
Faculdade de Educação e Comunicação	Ciências da educação	50	81	51	54	26	38	31	42
		131		105		64		73	
	Ciências da Comunicação	81	126	85	116	82	113	101	145
		207		201		195		246	
Faculdade de Economia e Gestão	Economia e gestão	149	98	97	63	92	68	63	64
		247		160		160		127	
	Contabilidade auditoria	99	196	96	218	108	166	120	160
		295		314		274		280	
				40		38		54	
Faculdade de Ciências de Saúde	Medicina	117	139	148	197	129	224	188	244
		256		345		353		432	
	Enfermagem	16	35	22	58	22	68	35	101
		51		80		90		136	

Tipo de investigação

As investigações podem ser classificadas quanto a finalidade, profundidade, objetivo, e abordagem (Guerra, 2000; Almeida e Freire, 2003), entre outras. A investigação, que realizamos, tinha uma dupla finalidade:

- a) Contextualizar e interpretar as principais implicações organizacionais e pedagógicas de correntes do atual modelo curricular na Universidade a partir das percepções dos atores chave;
- b) Contribuir para uma maior compreensão do atual modelo curricular .

Quanto à profundidade e objetivo a investigação pode ser considerada exploratória, descritiva, explicativa e experimental (Guerra, 2006, p.33). Nem sempre as investigações assumem uma única das características referenciadas (Almeida & Freire, 2003).

Na sequência, a nossa investigação pode ser considerada exploratória e descritiva. Ela assume um carácter indutivo e compreensivo, próprio do paradigma interpretativo que se enquadra na “epistemologia da compreensão que se apoia no aspeto individual e específico da relação entre um sujeito e um objeto, cuja existência é interdependente e se afirma na mutualidade existencial, portanto única para cada situação concreta” (Paszkievitz, 1997, p. 213).

No quadro que segue, apresentamos três paradigmas de investigação, e seus principais fundamentos para melhor explicar e enquadrar a nossa investigação.

Quadro 7. Paradigmas de investigação

Paradigma/dimensão	Positivista (racionalista quantitativo)	Interpretativo (naturalista, qualitativo)	Socio-crítico
Fundamentos	Positivismo lógico. Empiricíssimo	Fenomenológico. Teoria interpretativa	Teoria crítica
Natureza da realidade	Objetiva, estática, única, dada, fragmentável, convergente	Dinâmica, múltipla, holística, construída, divergente	Compartilhada, histórica, construída, dinâmica, divergente
Finalidade da investigação	Explicar, prever, controlar os fenómenos, verificar teorias, Leis para regular os fenómenos	Compreender e interpretar a realidade, os significados das pessoas, percepções, intenções, ações	Identificar potencial de mudança, emancipar sujeitos. Analisar a realidade
Relação sujeito/ objeto	Independência. Neutralidade. Não se afetam. Investigador externo. Sujeito como “objeto”	Dependência. Implicação do investigador. Inter-relação.	Relação influenciada pelo compromisso. O investigador é um sujeito mais.
Valores	Neutros. Investigador não influenciado por valores. O método é garantia de objetividade	Explícitos. Influenciam a investigação.	Partilhados. Ideologia partilhada
Teoria/prática	Dissociada, constituem entidades distintas. A teoria normas para a prática.	Relacionadas. Retro alimentação mútua	Indissociáveis. Relação dialética. A prática é teoria em ação
Crítérios de qualidade	Validade, fiabilidade, objetividade	Credibilidade, confirmação, transferibilidade	Intersubjetividade, validades consensual
Técnicas: instrumentos, estratégias.	Quantitativos. Medição de teses, questionários, observação sistemática. Experimentação	Qualitativos, descritivos. O investigador é o principal instrumento. Perspetivas participantes	Estudos de casos. Técnicas dialéticas
Análise de dados	Quantitativo: estatística descritiva e inferencial	Qualitativo: indução analítica, triangulação	Intersubjetivo. Dialético

Fonte: Flick, 2008

No que tange a abordagem de investigação, ela é qualitativa na modalidade de estudo de caso. A distinção entre uma investigação qualitativa e quantitativa não se limita a natureza dos dados, mas fundamentalmente na ênfase (Stake, 1998). Enquanto na abordagem quantitativa preocupa-se com explicação, quantificação, generalização e controlo, na abordagem qualitativa a preocupação é compreender com profundidade as complexas relações entre os fenómenos através de descrições de experiências em contexto. Este processo implica um contacto e diálogo entre o investigador e os sujeitos do estudo (Guijarro & Velazquez, 2008; Almeida & Freire, 2003; Guerra, 2006).

Para Lessard-Hérbet e Boutin (2010, pp. 32-33) “... o facto de uma investigação poder ser classificada de ‘interpretativa ou qualitativa provém mais da sua orientação fundamental, do que dos procedimentos que ela utiliza. Uma técnica de pesquisa não pode constituir um método de investigação.” Daí que, a expressão “metodologias qualitativas” engloba, habitualmente, um conjunto diversificado de abordagens: “observação participante, etnografia, estudo de casos, interacionismo simbólico, fenomenologia, ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa” (Lessard-Hérbet & Boutin, 2010, p. 31).

De acordo com Bogdan e Boklen (1992, p. 2), a investigação qualitativa começa a ser usada nas ciências sociais com alguma intensidade nos meados dos anos 60. Ela refere a um conjunto de técnicas e estratégias de investigação com características comuns. De entre as características que distinguem a investigação qualitativa da quantitativa, podem se destacar as seguintes:

- a) Dados predominantemente descritivos relacionados com pessoas, lugares e conversas que não são facilmente tratados através de procedimentos estatísticos;
- b) As questões de investigação não são necessariamente concebidas através de operacionalização de variáveis, mas sim são formuladas para investigar fenómenos em todas suas complexidades em contexto;
- c) Questões de investigação são usadas para garantir focalização na recolha de dados, mas a investigação não é necessariamente orientada para responder questões específicas ou testar hipóteses;
- d) A principal preocupação é perceber comportamentos e percepções a partir do quadro referencial dos sujeitos;
- e) A investigação é feita em contexto através de contacto com as pessoas;

- f) A observação participante e a entrevista são as principais bases da investigação qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que a investigação qualitativa distingue-se das outras essencialmente na base dos seguintes atributos:

- a) As fontes de dados são ambientes naturais;
- b) É fundamentalmente descritiva;
- c) Os processos assim com os resultados são importantes para o investigador;
- d) Os dados são analisados de forma indutiva;
- e) Enfatiza a busca do sentido que os sujeitos dão aos fenómenos em seus contextos naturais.

Para Flick (2005), quando se embarca num processo de investigação usando métodos e técnicas qualitativas, “O objetivo não é reduzir a complexidade, pela sua decomposição em variáveis distintas, mas antes aumenta-la, pela inclusão do contexto” (p. 246). O objetivo da investigação qualitativa, normalmente implica ou requer que o investigador passe um tempo considerável com os sujeitos nos seus próprios ambientes, interagindo e fazendo perguntas. A esse respeito, Kleining (1982) sublinha que os métodos qualitativos são especialmente adequados para responder a questões micro sociológicas e os métodos quantitativos para questões macros sociológicas.

Nesta leitura, questões macrossociológicas que de facto implicam generalizações estatísticas são investigadas usando a abordagem quantitativa enquanto o micro sociológicos, que se referem ao estudo de um caso particular, cujos resultados não são generalizáveis, mas relevantes e interessantes para o caso estudado, são abordados a partir de técnicas qualitativas.

Quadro 8. Quantitativo versus qualitativo

Modo quantitativo	Modo qualitativo
PRESUPOSTOS	
Os fatos sociais têm uma realidade objetiva. Primazia do método. As variáveis podem ser identificadas e as relações medidas. Etic (ponto de vista de alguém do exterior)	A realidade é construída socialmente. Primazia do conteúdo. As variáveis são complexas, interligadas e difíceis de medir. Emic (ponto de vista de alguém do interior)
FINALIDADE	
Generalização. Predição. Explicações causais	Contextualização. Interpretação. Compreensão das perspectivas dos atores (dos investigados)
ABORDAGEM	
Começa com hipóteses e com teorias	Termina com hipóteses e com teorias contextualizadas (“grounded theory”) Emergência e representação
MANIPULAÇÃO E CONTROLE	
Usa instrumentos formais. Experimentação. Dedutivo. Análise de componentes. Procura o consenso, a norma. Reduz os dados a índices numéricos. Linguagem abstrata	O investigador como instrumento. Naturalista. Indutivo. Procura padrões. Procura o pluralismo, a complexidade. Usa índices numéricos com parcimónia. Linguagem descritiva.
PAPEL DO INVESTIGADOR	
Distanciamento e imparcialidade. Descrição objetiva	Envolvimento pessoal e parcialidade. Compreensão empática

Glesne e Peshkin (1992)

Um outro elemento importante da abordagem qualitativa que a distingue da quantitativa é o papel central da interpretação. Esta distinção, nos conduz ao debate sobre perspectivas da investigação tendo em conta a conceção da realidade.

Existem pelo menos duas formas de perceber a realidade, particularmente a realidade social, nomeadamente:

- a) Objetivista
- b) Subjetivista

Reconhecendo que a conceção da realidade influi sobre maneira na definição e na condução de uma investigação, e na maneira como são tratados e interpretados os resultados da investigação, importa enquadrar o nosso estudo tendo em conta as duas principais conceções da realidade.

Atendendo aos objetivos e a metodologia da nossa investigação, consideramos que ela assume uma perspetiva fundamentalmente subjetivista, porquanto com ela procuramos analisar as perceções dos participantes sobre um determinado fenómeno. Tendo em conta que as perceções assumem um cunho pessoal e contingencial, a objetividade exigida na perspetiva objetivista não se configura relevante para a nossa investigação. No quadro que segue, apresentamos uma síntese de duas perspetivas para melhor se compreender a perspetiva sobre a qual a nossa investigação se desenrolou.

Quadro 9. Conceção da realidade

Conceções da realidade social		
Dimensões de comparação	Objetivista	Subjetivista
Base filosófica	Realismo: o mundo existe e é cognoscível como realmente é. As organizações são entidades reais com vida própria.	Idealismo: o mundo existe mas pessoas diferentes explicam-no de maneiras diferentes. As organizações são realidades sociais inventadas.
O papel da ciência social	Descobrir as leis universais da sociedade e da conduta humana dentro dela.	Descobrir como as pessoas interpretam de modo diferente o mundo em que vivem.
Unidades básicas da realidade	A coletividade: sociedade ou organizações.	Indivíduos atuando sós ou em grupo.
Métodos de entendimento	Identificando condições ou relações que permitem que a sociedade exista. Concebendo quais são essas condições ou relações.	Interpretação dos significados subjetivos que os indivíduos aplicam à sua ação.
Teoria	Um edifício racional construído por cientistas para explicar o comportamento humano.	Conjunto de significados que as pessoas usam para dar sentido ao seu mundo e ao comportamento dentro dele.
Investigação	Covalidação experimental ou quase-experimental da teoria	A busca de relações com sentido e o descobrimento das suas consequências para a ação
Metodologia	Abstração da realidade, especialmente através de modelos matemáticos e análises quantitativas	A representação da realidade com fins de comparação. Análise da linguagem e do significado
Sociedade	Ordenada. Governada por um conjunto uniforme de valores e tornada possível só por aqueles valores.	Em conflito. Governada pelos valores das pessoas com acesso ao poder.
Organizações	Orientadas para um fim. Independente das pessoas. Instrumentos de ordem na sociedade servindo tanto a sociedade como o indivíduo.	Dependentes das pessoas e dos seus fins. Instrumentos de poder que algumas pessoas controlam e podem usar para alcançarem fins que lhes parecem bons.
Patologias organizativas	Organizações desajustadas com valores sociais e necessidades individuais.	Dados fins humanos diversos, há sempre conflito entre as pessoas que as perseguem.
Prescrição para a mudanças	Muda a estrutura da organização para satisfazer os valores sociais e necessidades individuais.	Descobre que valores se incorporam na ação organizativa e de quem são esses valores. Se puder modifica as pessoas ou os seus valores

Flick, 2008

Conceções subjetivistas da realidade social constituem a principal base do paradigma interpretativo, nesta perspectiva da realidade social, a investigação cinética, não visa a construção ou descobrimento de leis universais, mas sim descobrir como as pessoas experimentam, agem e percebem fenômenos e contexto. Considerando que no geral cada situação é irrepetível e que os significados são socialmente construídos, e pessoas diferentes têm explicações diferentes para fenômenos sociais, a investigação centra-se no descobrimento do modo como as pessoas interpretam a realidade social (Bell, 2004; Mateo Andrés 2000). Nesta abordagem, o investigador procura compreender os fenômenos, não pelo que representam estatisticamente, mas essencialmente as interpretações dos sujeitos sobre o fenômeno.

De igual modo, o investigador encontra espaço para explicitar a sua *subjetividade*, tendo em conta que ele é o principal instrumento de recolha e análise de dados (Stake, 1998). Dai que o investigador usa métodos e técnicas de investigação que implicam uma relação de proximidade com os participantes, entre as técnicas podem-se mencionar a entrevista não ou semiestruturada, grupo de focos e observação participante.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994) esta abordagem permite que o investigador ganhe a confiança dos participantes e conseqüentemente fica com maiores possibilidades de aceder as melhores interpretações que estes fazem aos fenômenos sociais em estudo. Depreende-se, deste modo, que o objetivo da investigação, as técnicas e o tipo de dados são elementos que tendem a determinar a seleção de paradigmas e abordagens para um determinado estudo.

Em suma, a investigação que realizamos, baseou-se no paradigma interpretativo, na perspectiva subjetivista e na abordagem qualitativa, uma vez que a nossa investigação buscou compreender a percepção e interpretação dos docentes, estudantes e membros de direção em relação as implicações organizacionais e pedagógicas do atual modelo curricular na Universidade. Quanto aos dados que recolhemos, são essencialmente qualitativos.

A análise e interpretação dos dados baseiam-se, essencialmente, na compreensão dos significados construídos pelos participantes da investigação sobre o objeto e sobre as questões colocadas no processo de investigação, tendo como referente analítico o quadro teórico e a nossa interpretação dos fenômenos.

A OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTUDO

O trabalho foi realizado nas três faculdades onde fizemos entrevistas individuais e de grupos de discussão aos indivíduos e grupos definidos para participar no estudo. De modo a garantir o rigor no registo dos dados gravámos as entrevistas. Estas foram, posteriormente, transcritas para serem objeto de análise de conteúdo.

A recolha e apreciação de documentos institucionais foram também realizadas. Os documentos que exploramos incluem os estatutos da Universidade, o plano estratégico da universidade, o regulamento geral de 2012, os planos curriculares dos cursos das faculdades seleccionadas para estudo empírico, as políticas de qualidade, as deliberações e despachos relacionados com o modelo curricular em vigor.

A investigação empírica decorreu entre os anos 2012 e 2013.

Métodos e instrumentos de recolha de dados

De acordo com Yin (2003), “na investigação científica, destacam-se, pelo menos, seis instrumentos através dos quais se pode recolher informação e evidências: documentos, arquivos, entrevistas, observação direta, observação -participante e artefactos físicos” (p.83). Os principais instrumentos de recolha de dados que usámos na nossa investigação foram a revisão de literatura, a entrevista semiestruturada, discussão em grupos e a análise documental.

Com as entrevistas e com as discussões em grupos procurámos compreender os principais significados atribuídos, pelos atores institucionais às implicações organizacionais e pedagógicas do atual modelo curricular e de forma mais sistemática organizar as respostas dos participantes conforme as categorias predefinidas e as que emergiram durante a investigação. Dai o processo de inferências e interpretação a que foi sujeito o material recolhido.

Revisão de literatura é um processo através do qual se faz um levantamento e avaliação crítica do conhecimento produzido (teorias, resultados de investigação, avaliações etc) sobre uma determinada matéria ou fenómeno. A revisão de literatura busca identificar o que já terá sido feito, escrito e dito sobre uma matéria. (Carnwell & Daly, 2001; Colling, 2003).

A revisão da literatura teórica e empírica ajuda os investigadores a desenvolverem quadros conceptuais ou teóricos (Coughlan, et. al., 2007). No nosso caso, através da revisão de literatura, recolhemos dados teóricos e empíricos que serviram como uma primeira aproximação ao estudo, e serviram para desenvolver o quadro conceptual, teórico e metodológico, para além de aumentar o nosso conhecimento sobre o nosso tema.

A entrevista é uma técnica de recolha de dados em que o investigador entra em contacto com informadores privilegiados para colocar-lhes perguntas que ajudem a responder as principais questões da investigação (Guerra, 2006). As descrições e as interpretações feitas pelos entrevistados sobre o fenómeno em estudo são fundamentais para o investigador.

Em reconhecimento das experiências, crenças e perceções dos sujeitos envolvidos numa investigação de abordagem qualitativa, é comum que os investigadores partam para o campo com uma pequena lista de perguntas orientadoras. A lista de perguntas orientadoras permite

maior interação com os sujeitos e evitam a perda de informação valiosa que podem ser perdidas quando se utilizam questões fechadas que não permitem explorar novas questões importantes, normalmente que emergem ao longo da entrevista e da investigação (Guijarro & Velazquez, 2008).

Relativamente às entrevistas, argumenta-se que quanto mais abertas e desestruturadas forem, maior o leque de informação que poderá ser recolhida, e maiores as possibilidades de se colher dados que representam o real comportamento e percepção dos sujeitos. A este respeito Bogdan e Boklen (1992, p. 3) explicam que “a natureza aberta da abordagem permite que os sujeitos respondam as questões a partir dos seus próprios quadros de referência e não a partir de um quadro estruturado por questões previamente definidas.”

Na mesma linha, Viégas (2007), explica que, “Na entrevista semi-dirigida não há imposição de perguntas; ao contrário, nela o depoente é convidado a discorrer sobre o tema a partir das suas próprias informações e interesses. Embora haja um esquema básico, este não é aplicado com rigidez (como uma camisa-de-força), permitindo, ao contrário, transformações” (p.113). Admite-se porem, que sejam usados guias de entrevistas, mas o investigador constitui o principal instrumento e deve trabalhar para garantir ambientes que propiciem interações efetivas e a livre expressão das ideias dos sujeitos sobre as questões em causa.

No nosso caso, usamos a entrevista semiestruturada para permitir maior interação com os sujeitos e conseqüentemente facilitar a obtenção de mais informação possível. As entrevistas foram individuais, para os membros de direção (diretores, diretores pedagógicos e coordenadores) de curso ou seus representantes em casos que estes não estiveram disponíveis, e grupos focais para docentes e estudantes. De facto uma valiosa gama de informação emergiu o que nos levou a compreender melhor o objeto do estudo.

É verdade que as entrevistas semiestruturadas têm a desvantagem de admitir desvios porque os entrevistados podem se tornar muito prosaicos e usar o momento para expressar sentimentos e opiniões não diretamente ligados ao assunto que interessa o investigador. Para minimizar estas tendências tivemos que voltar a redirecionar as questões, sem necessariamente desvalorizar os assuntos abordados pelos entrevistados. Por exemplo, usamos expressões como “ se voltarmos a

nossa questão”, “como relaciona isso como a questão de”, “se nos restar tempo voltaremos a este assunto que nos parece muito pertinente” etc.

A outra questão observada quer nas entrevistas individuais assim como na discussão de grupos foi a questão da gestão do tempo. Em todos os casos excedemos o tempo previsto para as entrevistas porque os entrevistados se entusiasmaram o tema e nos foi difícil controlar o tempo. Para as entrevistas individuais prevíamos despende 45 minutos mas na prática fomos até 60 minutos e nos grupos de focos as previsões eram de 60 minutos mas em média fomos até 90 minutos.

Pensamos que este facto não prejudicou o processo de recolha de dados porque já tínhamos previsto que este fenómeno iria acontecer e sobre tudo porque foram os próprios informantes que se entusiasmaram com o tema e por conseguinte tinham muito para falar. Coube-nos saber ouvir, e encontrar espaço para nos fazer ouvir com bem diz Viégas (2007), que “para que a qualidade do depoimento seja garantida, é necessário ao pesquisador...saber ouvir...estar aberto a compreensão...e também ser ouvido” (p.113).

A técnica de discussão de grupos constitui um recurso importante na auscultação aos estudantes e docentes. Esta técnica é geralmente utilizada quando queremos aprofundar uma problemática a partir de uma leitura dialógica, cruzando vários olhares e pontos de vista no mesmo momento (Flick, 2005). Trata-se de criar um espaço de reflexão e diálogo partilhados por vários participantes com vista a realizar aproximações, interpretações e construções semânticas que estes efetuam (Arboleda, 2008; Niemeyer, 2004).

Patton (1990) considera a entrevista na modalidade de discussão de grupos,

... uma técnica qualitativa de recolha de dados altamente eficiente, que exerce um certo controlo de qualidade sobre os dados produzidos: os participantes tendem a controlar-se e a equilibrar-se uns aos outros, excluindo os pontos de vista extremados... é fácil de controlar em que medida existe uma posição partilhada e relativamente consistente...entre os participantes. (Flick, 2005, p.116).

No entender de Flick (2005), “... a principal vantagem da entrevista de grupo é a sua riqueza de dados, o seu baixo custo, a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder chegar mais longe que a entrevista individual” (p.116). A marca distintiva da entrevista na modalidade de discussão de grupos é a utilização explícita da interação

de grupo para produzir dados e conseguir perspectivas que seriam menos acessíveis sem essa interação (Morgan & Krueger, 1998, p.12). Viégas (2007), a respeito dos grupos focais afirma que,

...a intenção desses encontros é proporcionar um espaço não cotidiano no interior da escola, no qual, os participantes possam falar, ouvir e refletir, de forma coletiva e aprofundada, as mais variadas versões sobre o tema em estudo... são espaços em potencial para o fortalecimento da voz e da vez dos professores, alunos... articulando fala e escuta, os participantes podem complementar ou contrapor pontos de vista, a aprofundando a discussão (p.115).

Assim, com esta técnica pretendíamos dar voz e expressão à diversidade de perspectivas que coexistiam em relação ao objeto de estudo.

As nossas entrevistas individuais e em grupos desenrolaram-se a partir de um esquema básico de questões abertas que nos permitisse uma maior interação com os participantes. Todos os três grupos de sujeitos tinham de responder às mesmas questões (embora com algumas variações de acordo com a especificidade das categorias de sujeitos) que constituíram o esquema básico o que permitiu triangular os resultados.

A entrevista estava estruturada em três principais eixos nomeadamente:

- a) Razões que levaram a Universidade a reestruturar seu *curriculum*;
- b) Alterações na organização dos planos curriculares;
- c) Alterações nas práticas pedagógicas.

Para além de serem convidados a identificar as razões e as alterações feitas, os entrevistados foram convidados a dizer o que pensavam sobre cada um dos aspetos levantados, isto é procurámos compreender os significados atribuídos pelos entrevistados às mudanças efetuadas.

Lessard-Hérbet e Boutin (2010) consideram a análise documental como um importante instrumento de recolha de dados. Para Viégas (2007), “muitos são os documentos escolares que contribuem na construção do estudo de caso etnográfico: prontuários, pastas, avaliações, diários...tais documentos revelam aspetos interessantes da vida escolar por registarem de forma escrita parte da vida escolar” (114). É neste contexto que análise documental foi outro instrumento usado para a recolha de dados.

A análise documental visou realizar uma apreciação, da legislação moçambicana sobre o ensino superior, dos planos curriculares, os regulamentos, diretrizes e outros que julgamos instrumental para perceber o fenómeno em estudo. Com a combinação das técnicas de análise documental e de análise de conteúdo foi possível confrontar a informação contida nos documentos com os depoimentos dos participantes, aspeto que se configuram importante tendo em conta que “ a história documentada, no entanto, é sempre voltada em precariedades, lacunas, contradições e aspetos nebulosos. Assim, ela geralmente deve ser complementada pela história não documentada, conhecida por meio da convivência na escola” (Viégas, 2007, p.114).

Fiabilidade

Para garantir a fiabilidade dos dados que recolhemos, triangulámos os nossos métodos e instrumentos de recolha dos mesmos e as nossas fontes, usando mais que um método e instrumento ou técnica, nomeadamente: entrevista, discussão de grupos e análise documental; e mais que uma fonte nomeadamente: membros de direção, docentes, estudantes e documentos. A utilização de vários instrumentos e várias fontes constitui um processo conhecido por triangulação.

Yin (2003) recomenda, para estudos de casos, o uso de múltiplos instrumentos e fontes para recolher o mesmo tipo de informação, por considerar, por um lado, que facilita a recolha de uma vasta gama de questões históricas, de atitudes e de comportamento; e, por outro, que os resultados e as conclusões tirados tendem a ser mais convincentes e consistentes, já que resultam da convocação de várias fontes e perspetivas. Este é também o dispositivo que permite controlar a proximidade do investigador face ao objeto de estudo e o possível viés do seu olhar.

Validade

A triangulação ajuda a resolver problemas de validade uma vez que o uso de múltiplos instrumentos de recolha de dados implica medidas múltiplas para o mesmo fenómeno (Lessard-Hérbet & Boutin, 2010; Yin, 2003). Ademais, em estudos descritivos e interpretativos, a diversidade de interlocutores é fundamental para aumentar a validade dos resultados.

O processo de triangulação oferece esta oportunidade de verificação dos dados e descrições que suscitem dúvidas e questionamentos através da diversificação instrumentos de recolha de dados, das fontes de dados e até dos mesmos dados (Stake, 1998). Na verdade, a nossa experiência com esta investigação, mostrou que o uso, de mais de um instrumento para a recolha de dados e a recolha de dados a partir de mais de uma categoria de participantes, ajuda a melhor captar um leque maior de informação e a perceber melhor os pontos de vista dos participantes tendo em conta que quanto mais participantes ouvimos melhor foi a nossa compreensão dos fenómenos.

Participantes do estudo

Em estudos qualitativos, contrariamente ao que comumente se acredita, e se pratica, baseando-se nas tradições positivistas, pode-se dispensar uma amostra definida *a priori* para os universos das investigações. Guerra (2006) explica que a,

... pesquisa qualitativa é muito maleável, o objeto evolui, a amostra pode alterar-se ao longo do percurso; e, por outro lado, é difícil (se não mesmo impossível) definir uma amostra sem fazer referência ao processo de construção do objeto; assim, é quase impossível definir uma amostra para as análises qualitativas, dada a diversidade de objetos e métodos (p.43)

O outro argumento sobre a dificuldade em definir uma amostra *a priori* nos estudos qualitativos, é que a abordagem qualitativa não se preocupa com generalizações estatísticas, que requerem amostras suficientemente representativas do universo, para justificar tal generalização estatística dos resultados obtidos. No entender de Flick (2005, p.42), nas abordagens qualitativas, “o que determina o modo de seleção das pessoas para o estudo é mais a sua importância para o tema do estudo que a sua representatividade”.

Os resultados de estudos de casos, que seguem uma abordagem qualitativa, servem, essencialmente, para compreender, com mais profundidade, um fenômeno singular e complexo, a partir dos atores implicados no mesmo (Stake, 1998). Nessa base, a nossa preocupação centrou-se, em particular, no modo como os atores chave percebem e procuram problematizar os significados construídos em torno das principais implicações organizacionais e pedagógicas do modelo curricular na Universidade.

O conceito de saturação, discutido por Guerra (2006), também ajuda a justificar o não uso de amostras em estudos de abordagem qualitativa. De acordo com este conceito, quando o investigador achar que já tem respostas ou dados suficientes para suas questões, não há necessidade de, por exemplo, continuar a entrevistar mais pessoas, o que não acontece em estudos de abordagem quantitativa onde a amostra é cuidadosamente estabelecida usando bases estatísticas, porque a finalidade do estudo é fazer generalizações estatísticas.

No caso da investigação que realizámos, os números dos sujeitos que colaboraram quer nas entrevistas individuais assim como nos grupos focais, e que os consideramos participantes encontram-se nos quadros em baixo.

O número de respondentes envolvidos na nossa investigação totaliza oitenta e dois, entre os entrevistados individualmente e em discussão de grupos. Na coluna de entrevistas na tabela abaixo, podem-se observar variações nos números de entrevistados por faculdade. As variações nos números de entrevistados por faculdade resultaram do facto de alguns membros de direcção não terem estado disponíveis.

Em cada uma das Faculdades o nosso plano era de entrevistar o diretor, o diretor pedagógico e dois coordenadores dos dois principais cursos, totalizando quatro respondentes por faculdade e doze no todo. Na prática, tivemos dez entrevistados no todo. No primeiro caso foram entrevistados dois coordenadores e uma diretora pedagógica. No segundo caso todos os quatro membros de direcção. No terceiro caso um diretor, um representante do diretor pedagógico e uma coordenadora de curso.

Como também se pode observar na tabela abaixo, foram constituídos seis grupos de discussão, dois em cada faculdade, um para estudantes e um para docentes em cada faculdade. Os grupos focais, na nossa programação deviam ser constituídos por um máximo de doze elementos. Os participantes tinham que ser estudantes que tivessem estado na faculdade há três anos e a frequentar um dos dois cursos seccionados. Qualquer estudante que satisfizesse este requisito podia participar nos grupos de discussão de forma voluntária.

Caracterização dos participantes

Para a participação dos estudantes exigia-se que estes estivessem no terceiro e ou quarto ano, que são essencialmente os últimos anos dos cursos, dependendo do número de anos necessários para a conclusão de cada curso, uma vez que a duração dos cursos varia entre três e quatro anos. Para os cursos de medicina que dura seis anos, estiveram envolvidos estudantes também do quarto ano porque estes é que estavam disponíveis na altura da investigação. No caso dos docentes, estes tinham que estar a lecionar num dos dois cursos de que os estudantes frequentavam.

Nos quadros e gráficos seguintes fazemos a caracterização dos sujeitos. A primeira categoria de sujeitos é constituída por membro de direção. Para proteger a identidade dos entrevistados e assegurar a confidencialidade usamos as designações FECD1...4, FEGD1...4 e FCSD 1...4 para os membros de direção que inclui os coordenados os diretores e diretores pedagógicos.

Quadro 10. Caracterização dos entrevistados membros de direção

Sequência	Idade	Sexo	Local de trabalho
FEGD1	49	Masculino	FEG
FEGD2	33	Feminino	FEG
FEGD3	33	Masculino	FEG
FEGD4	45	Masculino	FEG
FECD1	36	Feminino	FEC
FECD2	41	Masculino	FEC
FECD3	35	Feminino	FEC
FCSD1	49	Masculino	FCS
FCSD2	33	Feminino	FCS
FCSD3	35	Feminino	FCS

Do conjunto de sujeitos na primeira categoria nota-se que dos dez participantes cinco são do sexo feminino e os outros cinco do sexo masculino o que corresponde a uma participação equitativa de 50% de cada lado. Uma representação gráfica deste fenómeno é apresentada a seguir.

O segundo grupo de sujeitos é constituído por docentes que participaram na discussão de grupos de focos em cada faculdade. No total são 36 divididos por igual pelas três faculdades. Tal como fizemos para os membros de direção, para os docentes as siglas são FECDC1...12, FEGDC1...12 e FCSDC1...12. A seguir a tabela que apresenta a caracterização deste grupo de sujeitos.

Quadro 11. Caracterização dos participantes grupos de focos docentes

Sequência	N. de part.	Sexo		Media de Idade	Faculdade
		M	F		
FEGDC	12	6	6	35	FEG
FECDC	12	7	5	36	FEC
FCSDC	12	8	4	34	FCS

Uma leitura atenta os dados no quadro 12 acima, revela que dos 36 participantes nos grupos de discussão dos docentes 21 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino, sendo a idade média destes é de anos 35 anos.

No caso dos estudantes, que totalizam também 36, correspondentes a três grupos de discussão as siglas usadas para identificá-los são FECEST 1...12, FEGEST1...12 e FCSEST1...12. Dos 36 estudantes 11 são do sexo masculino e 26 do sexo feminino, como ilustra a tabela que segue.

Quadro 12. Caracterização dos participantes dos grupos de focos de estudantes

Sequência	Número de participantes	Sexo		Media de Idade	Ano de Frequência	Código	Faculdade
		M	F				
FEGEST	12	4	8	24	3	FEGEST1...12	FEG
FECEST	12	3	9	23	3	FECEST1...12	FEC
FCSEST	12	4	8	27	4	FCSEST.1...12	FCS

ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados geralmente consiste em examinar, categorizar, tabular, testar ou combinar evidências ou dados qualitativos e quantitativos com vista a responder às questões da pesquisa e verificar (ou interpretar) as proposições iniciais. Três são as principais estratégias propostas por Yin (2003) para analisar dados em estudos de casos:

- a) Proposições teóricas;
- b) Quadro analítico baseado em explanações de relações (concordantes e não concordantes);
- c) Desenvolvimento de descrição dos casos.

Para Stake (1998), a análise de dados, que se pode iniciar a qualquer momento após o início do processo de recolha dos mesmos, consiste em organizar os dados e dar sentido as informações obtidas.

Em estudos, que optam por um enfoque positivista (empírico-racional) e maioritariamente quantitativos (Guijarro & Valázquez, 2008), as análises e interpretação dos dados consistem na testagem de hipóteses. Pacotes estatísticos específicos são usados para o efeito.

Em relação aos estudos de natureza qualitativa, Stake (1998) afirma que “os investigadores qualitativos normalmente exploram exemplos ou informações e interpretam-nos para construir significados e respostas para as questões de pesquisa, raras vezes buscam relações estatísticas formais, mas apresentam os significados com suas interpretações” (p. 70). Mediante a experiência e a reflexão, os investigadores fazem as análises e constroem os significados das evidências recolhidas de modo a responderem às questões em causa. Em estudos de caso, o investigador não procura fazer descobertas ou descrever os casos por completo, mas sim buscar sentidos de determinadas observações e reflexões profundas sobre os aspetos críticos do caso. Este processo requer o reconhecimento da integridade do investigador.

Na abordagem qualitativa, sendo dispensável a definição de hipóteses, *a priori*, para serem testadas, torna-se importante a definição de um quadro conceptual e de um modelo analítico para a análise de dados (Guerra, 2006). Os dados recolhidos, através dos diversos instrumentos, são objeto de uma análise qualitativa. Os dados recolhidos através de entrevista individuais e de grupo foram tratados através de técnica de análise de conteúdo.

No nosso caso, optámos por uma análise a partir da formulação de categorias, subcategorias e unidades de registos definidos mediante o nosso quadro teórico e tendo em conta o *corpus* de dados resultante das entrevistas individuais e de grupos e da análise documental realizada, como sugerem Bardin (2009), Flick (2005) e Guerra (2006).

As entrevistas gravadas em áudio, foram transcritas para serem interpretadas. Para permitir maior atenção na interpretação, alguns trechos das entrevistas que julgamos não essenciais para as questões da investigação foram suprimidas, em linha com a ideia de Flick (2005) que se expressa nos seguintes termos, “parecer mais sensato transcrever só o que é exigido, e apenas com a exatidão requerida...uma transcrição ultra- exata de dados ocupa muito tempo energia, que podem ser aplicados na interpretação” (p.174). Para garantir uma relativa exatidão na transcrição e utilização dos dados gravados, estes foram repetidamente revistos (ouvidos várias vezes).

Análise de Conteúdo

Na essência a análise que fizemos é classificada como análise de conteúdo. De acordo com Freitas e Janissek (2000), “ análise de conteúdo consiste em uma leitura aprofundada de cada uma das respostas, onde codificando-se cada uma, obtém-se uma ideia sobre o todo. “Quando uma investigação utiliza a técnica de análise de conteúdo, a questão fundamental é a característica das mensagens de um texto, uma entrevista, uma reportagem ou documento. O foco é o valor informacional, argumentos e ideias contidos nessa mensagem. Esta análise pode ser também considerada análise temática. Debruçando-se sobre o conceito de análise de conteúdo, Moraes (1999) diz que na base do que os investigadores pretendem e das questões que elaboram a análise de conteúdo pode ser aproximada com base em seis questões fundamentais:

- a) Quem fala?
- b) Para dizer o quê?
- c) A quem?
- d) De que modo?
- e) Com que finalidade?
- f) Com que resultados?

Estas questões nos levam a, não só a conhecer as ideias, o sentimento e percepções das pessoas sobre determinados assuntos mas também a, interpretar e perceber essas ideias, esses sentimentos e essas percepções.

Na seção que segue descrevemos o processo que seguimos na análise dos dados e resultados da investigação.

Processo de análise, interpretação e discussão dos resultados

Iniciámos o processo de análise de dados propriamente dito com a transcrição das entrevistas individuais e de grupos. Nesta etapa atribuímos códigos a todos os entrevistados e grupos de discussão. Depois de codificarmos os textos, ligando-os com os respetivos participantes, e considerando sua relevância e abrangência em relação aos objetivos e as questões da investigação, realizámos uma leitura analítica de cada uma das transcrições e fizemos uma análise geral, por cada categoria temática.

Da análise das entrevistas transcritas, fomos identificando categorias e subcategorias e fomos ainda, sublinhando os excertos que considerámos que melhor descreviam ou representavam ideias gerais sobre a perceção dos participantes sobre a matéria em investigação (as implicações do modelo curricular em vigor) e ligámos estes excertos às respetivas categorias. Estes excertos constituem nossas unidades de registo. Na essência, as nossas unidades de registo são constituídas por excertos das entrevistas e documentos que considerámos relevantes para as questões e objetivos da investigação.

Na etapa seguinte, que é conhecida por etapa de descrição, produzimos textos sínteses para cada categoria. Nestes textos expressámos o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de registo incluídas em cada uma das categorias. Fazemos uso intensivo de citações diretas (no caso as unidades de registo) das entrevistas e documentos originais para expressar com mais exatidão possível os significados e as mensagens obtidos, ao mesmo tempo que fazemos a interpretação e discussão dos resultados. Aqui buscamos uma representação mais profunda dos conteúdos das mensagens, através de interpretação destes conteúdos.

Os dados recolhidos foram analisados a partir de categorias deduzidas do quadro teórico e de subcategorias induzidas a partir do processo de recolha de dados. Posteriormente, os resultados foram interpretados e discutidos a luz do nosso quadro teórico. A nossa abordagem de interpretação foi indutiva, fundamentada no cruzamento das várias perspetivas entre si, as perspetivas patentes na literatura relacionada e na nossa apreciação e análise dos dados empíricos. A nossa abordagem foi fundamentalmente reflexiva e procurámos, a todo o momento, aferir o significado dos resultados e relacioná-los com os objetivos e as questões da investigação,

não nos limitando à mera descrição dos dados que obtivemos. As principais categorias e subcategorias da nossa investigação são apresentadas no quadro que segue.

Quadro 13. Síntese das principais categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ORIENTAÇÃO DA ENTREVISTA
Razões que levaram a reestruturação curricular	<p>Fundamentos da reestruturação curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conformidade com a lei • Competitividade • Internacionalização • Qualidade 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Objetivo</u> Analisar as razões que levaram Universidade a embarcar na reestruturação curricular e aferir a percepção dos entrevistados sobre as mesmas • <u>Questão chave</u> O que esteve na origem da reestruturação curricular levada a cabo pela Universidade e o que pensam os atores institucionais sobre as razões?
Organização dos planos curriculares	<p>Implicações da reestruturação curricular na organização dos planos curriculares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reorganização dos ciclos de estudos • Duração dos ciclos de estudos • Créditos académicos • Competências e resultados de aprendizagem base da organização curricular • Sistema modular 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Objetivo</u> Analisar as alterações feitas na organização dos planos curriculares e aferir a percepção dos entrevistados sobre suas implicações. • <u>Questão chave</u> Que alterações foram feitas na organização dos planos curriculares e como são percebidas pelos atores institucionais?
Práticas pedagógicas	<p>Implicações da reestruturação curricular nas práticas pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de ensino-aprendizagem • Métodos de avaliação • Recursos pedagógicos • Relação pedagógica • Qualificação docente 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Objetivo</u> Analisar as alterações feitas nas práticas pedagógicas e aferir a percepção dos atores institucionais sobre as alterações. • <u>Questão chave</u> Que alterações foram feitas nas práticas pedagógicas e como é que os atores institucionais percebem-nas?

CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos através de análise de conteúdo de documentos institucionais e de entrevistas feitas a estudantes, docentes e membros de direção (coordenadores, diretores pedagógicos e diretores das faculdades). Neste sentido, os sujeitos da nossa investigação, comportam três categorias. Para facilitar a leitura e compreensão dos dados e das análises feitas, apresentamos os resultados obtidos por categorias e subcategorias temáticas. Durante o processo de apresentação e análise dos resultados fazemos a triangulação dos resultados obtidos em cada categoria temática, resultantes das respostas das três categorias de sujeitos (Membros de Direção, Docentes e Estudantes).

As categorias e as respectivas subcategorias e questões chave, para além de constarem de um quadro geral, são também sintetizadas em quadros separados.

As três principais categorias temáticas que definem a investigação realizada são:

1. Razões que levaram a reestruturação curricular;
2. Implicações da reestruturação curricular na organização dos planos curriculares;
3. Implicações da reestruturação curricular nas práticas pedagógicas.

Nas seções seguintes procedemos com a apresentação, análise e interpretação dos resultados por categorias e subcategorias temáticas.

RAZÕES QUE LEVARAM A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Nesta categoria temática apresentamos, sob ponto de vista dos entrevistados, as razões que levaram a Universidade a reestruturar ou reorganizar seu *currículum* em 2010. Buscamos também perceber a apreciação que os entrevistados fazem das respectivas razões apresentadas.

No quadro que segue é apresentado a primeira categoria e as respectivas subcategorias. São também apresentados o objetivo e a questão que orientaram as entrevistas. O conteúdo apresentado neste quadro é uma síntese da informação mais relevante que sobressaiu dos discursos dos entrevistados.

Quadro 14. Razões que levaram a reestruturação curricular

DOMÍNIO	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	ORIENTAÇÃO DA ENTREVISTA
Razões que levaram a reestruturação curricular	Fundamentos da reestruturação curricular <ul style="list-style-type: none">• Imperativos legais• Competitividade• Internacionalização• Qualidade	<ul style="list-style-type: none">• <u>Objetivo</u> Analisar as razões que levaram Universidade a embarcar na reestruturação curricular e aferir a percepção dos entrevistados sobre as mesmas• <u>Questão chave</u> O que esteve na origem da reestruturação curricular levada a cabo pela Universidade e o que pensam os atores institucionais sobre as razões?

Os resultados obtidos nesta categoria revelam que as razões que levaram a Universidade a reestruturar seu *currículum* desenvolvem-se em torno do dever da Universidade de cumprir com a Lei, dos imperativos da competitividade, da internacionalização e dos imperativos de qualidade. Os entrevistados consideram que era inevitável que a Universidade fizesse as alterações previstas na legislação específica do ensino superior que foi alterada através da Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior. Consideram ainda que com a globalização é imperioso que a Universidade, se organize para melhor se colocar no mercado do ensino superior que está a transcender fronteiras nacionais.

Imperativos legais

Da análise das entrevistas, o imperativo legal foi o mais citado como sendo o que ditou a reestruturação que a UCM levou a cabo. Segundo os entrevistados, a reestruturação foi, antes de mais, para garantir que a Universidade estivesse a operar dentro da lei. Os entrevistados de todas as três categorias de sujeitos nas três faculdades de onde foram selecionados os participantes têm ideias convergentes em relação a influência da lei na reestruturação curricular. As respostas dos participantes estão refletidas nos excertos que seguem:

- “Universidade é regida pela lei moçambicana por isso tinha que mudar, não tinha como não mudar, é importante para o reconhecimento da nossa Universidade e acreditação dos nossos cursos.” FEGD1
- “Concordo com os meus colegas, a lei é o motivo mais forte, há algumas mudanças que são polémicas mas com estão na lei foram feitas, por exemplo a redução de anos de 4 ou 5 para 3. Esse não é o nosso caso estou a falar da Universidade no geral.” FCSEST6
- “O ministério de educação passou a levar a sério a questão do ensino superior, traçou uma série de leis que as instituições devem seguir, a Universidade está a fazer exatamente aquilo que está na lei.” FCSDC4
- “É verdade que sempre Universidade fez mudanças, mas desta vez mudou muito mesmo por causa da lei, se não fosse por causa da lei tenho a certeza que algumas coisas não iam mudar.” FECDEST4

Dos depoimentos acima apresentados e das análises que fizemos da referida lei e dos planos curriculares da Universidade, podemos concluir que de facto as reformas curriculares que a Universidade fez e na dimensão que o fez são uma consequência direta da emenda que foi feita à lei do ensino superior em 2009.

Alguns dos depoimentos dos entrevistados revelem que embora a Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior não faça uma referência clara ao PB, os entrevistados estão conscientes da influência que o PB exerce sobre a mesma e consequentemente sobre o *modus operandi* das instituições do ensino superior, concretamente da UCM, como ilustram os seguintes testemunhos:

- “Me parece que na Europa as instituições de ensino superior fizeram reformas e por causa da globalização estas reformas chegaram também a Moçambique. Digo isso porque a nossa lei tem muitas coisas do PB.” FCSDC6

- “ Eu sei que, não só a Universidade mas todas as universidade em Moçambique estão a mudar alguma coisa por a lei mudou e tenho ouvido falar que essa mudança tem alguma relação com o PB, penso que a Universidade está a fazer mudanças para cumprir com essa lei.” FEGEST3
- “Sim houve essa reformulação curricular porque nós a nível da Universidade, em 2009 ministério de educação introduziu mudanças e nós tivemos que seguir. Convidamos pessoas que tinham conhecimento sobre o PB com bastante experiencias nos curricula baseados em competências e créditos académicos para nos ajudar a reestruturar os nossos planos de estudos. ” FECD1

As conclusões tiradas desta subcategoria mostram a tendência geral de enquadrar legalmente as reformas. Deste modo as instituições vêm-se na obrigação de efetivar as mudanças. Aliás porque o PB não é um instrumento legal e as nações não são obrigadas a aderir aos seus princípio, os países que se interessaram em fazer reforma na base do PB, tiveram que adotar leis específicas para garantir que as instituições aderissem, de outra maneira e tendo em conta as reações de algumas instituições, algumas das mudanças podiam não ter sido efetivadas.

Aliás os detratores do PB explicam que algumas instituições fizeram mudanças simplesmente para cumprir com a lei e que parte dessas mudanças não passam de mera cosmética, isto é, nas práticas as instituições ainda aplicam os modelos anteriores. Nas nossas entrevistas, este facto também sobressaiu, por esta razão o cumprir com a Lei foi citado como a principal razão que levou a Universidade a reestruturar seus curricula.

Internacionalização

A internacionalização, também foi apontada como um dos principais fatores que levaram a Universidade a reestruturar o seu *currículum*. Os entrevistados evocaram a questão da internacionalização ao referirem que algumas das mudanças que foram introduzidas permitem que os currícula da Universidade sejam compreendidos e até reconhecidos internacionalmente o que pode facilitar a mobilidade de estudantes e docentes. Este pensamento está em linha como os princípios do PB que referem que o ensino superior deve promover a internacionalização como um dos seus objetivos. Nos seus depoimentos os entrevistados afirmaram:

- “Por causa da globalização e o movimento das pessoas de um país para outro as universidades procuram fazer com que os seus cursos sejam reconhecidos internacionalmente, e o PB está a fazer com que as universidades tenham programas que podem ser reconhecidos internacionalmente, e que facilitem a mobilidade de docentes e estudantes, eu penso que a Universidade também procura se inserir internacionalmente por isso entrou na onda de mudança.” FEGD3
- “A reestruturação surge num momento em que a Universidade já estava adotada a um sistema que era usado nos anos anteriores, mas ao nosso nível ela surge num bom momento porque ao nível da SADC nós éramos os únicos que não alinhávamos a este novo modelo curricular, daí que surge a necessidade de juntar a este novo modelo curricular introduzimos ao créditos académicos, competências e centramos o ensino no estudante.” FEC2
- “A nível internacional, desde 1998 as universidades estão a mudar para este modelo que a Universidade também está a seguir, penso que é uma questão de internacionalização.” FCSD2
- “Como essa mudança segue um modelo internacional, os nossos programas podem ser reconhecidos internacionalmente.” FECDC7
- “Eu penso que foi mais para cumprir com o PB para os nossos curso não serem muito diferentes dos cursos na Europa e outros sítios do mundo.” FECDEST3

Respondendo a uma crítica sobre a adoção de modelos europeus de ensino superior, um dos entrevistados contra-argumentou dizendo:

- “É verdade mas com a globalização não podemos ficar atrás, como disse é preciso cuidado sim, ver aquilo que podemos fazer e adaptar, mas não dizer que não podemos fazer isso ou aquilo porque é da Europa.” FEGDC9

A questão da internacionalização tal como podemos aferir dos excertos acima é considerada como um dos objetivos da reestruturação curricular.

Qualidade

Embora não de forma generalizada, a preocupação com a qualidade foi também focada como fator determinante na reestruturação curricular. Alguns dos entrevistados entendem que a preocupação a qualidade de ensino no subsistema de ensino superior mundial está por de trás de todo o movimento reformista das últimas décadas. As declarações que seguem realçam essa ideia,

- “Mas também se mudou com a rapidez que mudou pode ser porque ela própria achou que devia mudar para ter mais qualidade.” FEGDC4
- “Normalmente as mudanças são feitas para trazer melhores resultados, por isso eu penso que a qualidade é uma das razões que levaram a mudança.” FEGDC7
- “Para acrescentar essas mudanças foram influenciados pelo PB, que um dos seus objetivos é melhorar a qualidade de ensino superior na Europa mas parece que todo o mundo foi influenciado por esse processo, incluído Moçambique e a Universidade.” FECD3
- A origem! Ao certo não sei qual é a origem da reforma que fizemos, mas acredito que a faculdade queria melhorar o processo de ensino e aprendizagem.” FECD3
- “Sim a lei não mudou por mudar, só podia para melhorar alguma coisa. Fala-se muito da fraca qualidade, penso que a lei é mesmo para aumentar a qualidade.” FECDEST7

Na verdade os defensores de reformas, principalmente no contexto de Bolonha têm evocado a garantia de qualidade e a relevância do ensino superior como os grandes objetivos das reformas. Ao referirem que “Ao reestruturar seus currícula a Universidade está organizar-se para ter mais qualidade, ser mais concorrida porque todos vão saber que ela está organizada e tem qualidade, terá mais estudantes e no mercado de trabalho estes não vão ter problemas (FEGDC1)” os entrevistados fazem eco aos defensores da reestruturação curricular no contexto de Bolonha.

Competitividade

É importante referir que uma das maiores preocupações dos governos europeus que esteve na base da construção do Modelo de Bolonha era a falta de competitividade dos sistemas europeus do ensino superior quando comparados com o sistema Norte-americano (Hortale & Mora, 2004). A competitividade foi também focada pelos nossos entrevistados como uma das razões que levaram a Universidade a reestruturar seus currículos. Basta olhar para as palavras concorrência e a preocupação com a inserção dos graduados no mercado de trabalho. A questão de competitividade é abordada mais claramente por um dos entrevistados quando este diz que,

- “Ao reestruturar seus currículos com base numa lei que se inspira no PB, que é um movimento internacional, a Universidade e os seus programas tornam-se mais competitivos com a possibilidade de captar mais estudantes nacionais assim como internacionais.” FEGDC3

As seguintes declarações relacionadas realçam a ideia de a reestruturação curricular também visou tornar a Universidade e os seus programas mais competitivos.

- “Mas há também a questão de concorrência e de acreditação. O ministério vai passar a acreditar cursos e aqueles que não estiverem bem organizados e não tiverem qualidade podem fechar. Por esse motivo as universidades estão a fazer reformas, para conseguirem boas avaliações e classificações, porque haverá competição entre as instituições e os estudantes vão para aquelas que forem melhores.” FECD8
- “Todos querem ter mais estudantes se calhar a estratégia de fazer em três anos é que atrai mais estudantes para a Universidade.” FEGEST6
- “Quando estamos numa situação em que duas universidades oferecem o mesmo curso e um faz em quatro e outro em 3 e têm a mesma qualidade, eu penso que a decisão mais certa é escolher aquele que se pode fazer em menos tempo.” FEGEST7
- “Eu acho que por causa da concorrência a Universidade escolheu três anos, para ter mais estudantes.” FEGEST4

Vale salientar que as ideias destes entrevistados convergem quase que de forma linear com as ideias dos arquitetos do Modelo de Bolonha cuja preocupação era a perda de competitividade que o ensino superior europeu estava a experimentar comparativamente com o ensino superior Norte-americano. Neste contexto, os governos europeus embarcaram num projeto comum para aumentar a competitividade dos sistemas do ensino superior europeus. Desse projeto nasceu o Modelo de Bolonha. De lá para cá a restauração curricular baseada no PB é associada a busca de maior qualidade e consequentemente maior competitividade do sistema de ensino superior.

Das entrevistas feitas, os membros de direção tenderam a evocar os imperativos legais e da internacionalização como os que mais influenciaram a reestruturação curricular. No entender destes, cumprir com a lei é importante para a acreditação dos cursos por um lado, e por outro a legibilidade dos planos curriculares facilitar a inserção da Universidade no mercado internacional do ensino superior. Já os docentes, para além de terem mencionado a lei e a internacionalização, também evocaram o fator qualidade como uma das causas que levou a Universidade a reestruturar seus currícula.

Apreciação dos entrevistados sobre as razões que levaram a reestruturação

Relativamente a apreciação feita sobre as razões que levaram a reestruturação, importa salientar que os entrevistados convergem em alguns aspetos e divergem em outros. Uns consideram que as alterações são de todo uma mais-valia e outros, embora não afirmem categoricamente que não são uma mais-valia, expressam algum receio em relação a algumas implicações do Modelo de Bolonha.

Algumas vozes, mostraram-se cétricas em relação a ligação que o preceituado na Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, lei do Ensino Superior tem com o PB. Estas consideram que as mudanças curriculares previstas no PB, não são ajustadas a um país como Moçambique que tem níveis de pobreza e escassez de recursos altos comparados com os do espaço europeu. Outras vozes cétricas apontam o encurtamento dos períodos de formação como uma implicação negativa da reestruturação curricular.

Na opinião de alguns docentes, a Universidade não se devia basear num processo que tem origens num contexto diferente do seu porque algumas coisas não são ajustadas. Referiram por exemplo que,

- “A excessiva autonomia conferida ao estudante não é coerente com a qualidade de educação secundária por que passam os estudantes moçambicanos, temos também o problema de falta de recursos pedagógicos no contexto moçambicano quando comparado com a Europa” FEGDC6

Os seguintes depoimentos prosseguem dessa discussão:

- “Eu sei que a Universidade está a fazer mudanças do PB, mas isso aí é da Europa e pode não dar bem em Moçambique, por isso temos que ter cuidado....” FEGDC10
- “ Com a falta de meios e a fraca qualidade no ensino secundário, não sei se em três anos podemos formar com qualidade” FEGDC2
- “Eu penso que 3 anos para uma licenciatura no nosso contexto africano, considerando os problemas que temos no ensino secundário não se ajusta nem pouco. Não podemos nos comparar com a Europa, as condições são diferentes.” FCSDC7

Alguns contra argumentaram que independentemente de ser verdade que há problemas estruturais no ensino secundário moçambicano ainda era necessário introduzir reformas no ensino superior para que este tenha padrões aceites nacional e internacionalmente. Sustentaram suas posições realçando que,

- “É verdade mas com a globalização não podemos ficar atrás, como disse é preciso cuidado sim, ver aquilo que podemos fazer e adaptar, mas não dizer que não podemos fazer isso ou aquilo porque é da Europa.” FEGDC9
- “Falando no concreto da Universidade, eu penso que não há tanto um problema de meios, aliás já passam cerca de três anos que foram feitas as mudanças e as coisas estão a funcionar, melhorar, teremos ter que melhorar sempre.” FEGDC11
- “É muito importante para uma Universidade como a nossa, adaptar modelos de ensino mais modernos e universais, acredito que é algo positivo.” FECD8
- “Eu faço uma apreciação positiva, cumprir com a Lei, é importante para uma instituição seria com a Universidade.” FCSEST7
- “Penso que a Universidade está a agir de forma responsável ao cumprir com a Lei. Ao mesmo tempo está se enquadrar internacionalmente.” FCSD3

Como é de esperar, qualquer mudança suscita algum desconforto, parcial ou total nos indivíduos ou grupos de indivíduos implicados, no caso particular da UCM este sentimento perpassou. Não obstante, o surgimento de posições não favoráveis a algumas implicações da reestruturação curricular como a maioria dos entrevistados defendeu que a alteração da lei por si constitui uma demonstração de preocupação com a qualidade por parte do governo. Dai que defendem que a reestruturação curricular era motivada pela busca de qualidade e configura-se importante e pertinente.

Apreciação dos entrevistados sobre o processo de reestruturação

Na apreciação feita sobre o próprio processo de reestruturação, os entrevistados fizeram referência a aspetos relativos a carga de trabalho, a participação, a aprendizagem e a participação.

Nas duas faculdades (FEC e FEG) onde houve mais alterações curriculares, os membros de direção e os docentes consideram que o processo de reestruturação curricular foi muito trabalhoso. Os entrevistados referiram que,

- “O processo de reestruturação do modelo curricular foi um pouco trabalhoso porque tanto que os docentes assim como os estudantes vinham lidando com um modelo diferente daquele que se estava a introduzir, mas pouco a pouco fomos encarando como uma realidade nossa e que tínhamos de aderir. FECD1
- “Nos deu muito trabalho porque tínhamos que quase que fazer tudo de novo.” FECD5
- “Tivemos que trabalhar muito, com agravante de fazer o trabalho de reforma e dar aulas ao mesmo tempo.” FECD8
- “Nós fomos apanhados de surpresa, recebemos ordens de que tínhamos que adaptar um novo modelo curricular. Não sabias nada sobre esse modelo, tínhamos que investigar muito e trabalhar em grupo para sabermos como fazer. Foi muito trabalho mesmo.” FEGD4

De facto as alterações curriculares são notórias pelo trabalho que implicam. Alias, o facto de o processo de reestruturação curricular ser trabalhoso tem sido citado como um dos fatores que provoca resistência a mudança e ou faz com que as mudanças sejam feitas de forma parcial e superficial, principalmente quando o nível de preparação dos atores e sobretudo quando estes não são efetivamente envolvidos na decisão sobre a alteração. Alguns dos depoimentos acima fazem alusão a este aspeto.

A participação dos atores desde decisão à avaliação de qualquer processo é considerada um importante para o sucesso e sustentabilidade de qualquer iniciativa. Não obstante, o reconhecimento da força da participação, vezes sem conta, se tem embarcado em iniciativas sem o envolvimento de todos atores. Na melhor das hipóteses, há um envolvimento parcial e comumente nas fases posteriores as decisões que introduzem e conduzem a iniciativa. Esta constatação é presente na literatura sobre o PB. Algumas vezes afirmam que houve pouca participação de docentes e estudantes nas fases iniciais do processo, mais concretamente na fase

de decisão. Coincidentemente, na apreciação que os entrevistados fazem sobre o processo de reestruturação curricular na Universidade faz-se referência a participação nos mesmos termos que apresentamos. Os depoimentos que seguem denotam esta falta de participação.

- “Quanto a participação os docentes participavam muito, principalmente na definição das competências, nós tínhamos de olhar para as cadeiras específicas do curso e procurar buscar quais eram as competências do saber fazer, saber estar de acordo com as saídas profissionais, então houve uma grande participação dos docentes e muita pouca participação dos estudantes como voluntários ou convidados para introdução deste novo modelo curricular.” FECDC3
- “Participamos na medida em que fomos dado tarefas para realizar, mas nas decisões nem tanto, mais na implementação sim.” FECDC6
- “ Eu penso que devíamos discutir mais entre nós os docentes e com os estudantes também. Acho que fizemos as coisas com muita pressa, graças a deus as coisas saíram bem, podiam ter saído melhor.” FECDC4
- “Nós só fomos informados que o currículo ia mudar, não participamos.” FECDEST9
- “Bom pelo menos fomos dados a possibilidade de escolher se ficávamos no velho ou entravamos para o novo.” FECDEST10
- “A direção sempre nos informou, lembro que até foi organizado um seminário onde um especialista proferiu uma palestra sobre a reforma.” FECDEST5

Uma análise mais atenta dos excertos acima mostra que os docentes e os estudantes são os que mais se ressentem da exclusão das fases iniciais dos processos de inovação ou mudança. Como fizemos referência anteriormente esta tendência é quase que comum em processo de reformas educativas.

Importa referir que de acordo com alguns depoimentos fundamentalmente dos membros de direção, a Universidade acompanhou o processo de reestruturação curricular. Foram convidados vários especialistas na matéria de reestruturação curricular no contexto de Bolonha para explicar aos doentes sobre o funcionamento do Modelo.

Em 2009 foi organizado um encontro entre os diretores e diretores pedagógicos no sentido de se prepararem para a mudança. Em 2013 um encontro semelhante com objetivo de avaliar o processo de implementação do novo modelo foi realizado envolvendo ainda os diretores e diretores pedagógicos da universidade e a Reitoria. No espaço entre o primeiro e o segundo encontro vários quadros da Universidade participaram em conferências e reuniões que visavam

esclarecer dúvidas que pairavam sobre o novo modelo. Para efeitos de ilustração, recuperamos os seguintes depoimentos,

- “Sim houve essa reformulação curricular porque nós a nível da Universidade, em 2009 ministério de educação introduziu mudanças e nós tivemos que seguir. Convidamos pessoas que tinham conhecimento sobre o PB com bastante experiências nos currículos baseados em competências e créditos académicos para nos ajudar a reestruturar os nossos planos de estudos.” FECD1
- “Tivemos duas importantes reuniões durante o processo de reestruturação, no início em Nampula no início de 2009. Nesta reunião ficou decidido que aquelas faculdades de estavam preparados para a mudança deviam avançar. Ficou também ao critério das faculdades definir a duração dos cursos, nós avançamos. Este ano (2013) voltamos à Nampula para fazer uma avaliação do processo.” FEGD2

Como se pode verificar a partir dos depoimentos acima, os membros de direção particularmente os diretores e diretores adjuntos das faculdades acompanharam e participaram de todo o processo de reestruturação. Já os coordenadores, que neste estudo também os consideramos membros de direção não participaram na reunião inicial nem na reunião de avaliação. Aqui pode estar a justificação para o facto de os membros de direção os diretores e diretores pedagógicos serem menos críticos do processo em relação os docentes e estudantes. Este pode ser um indicador ou por outra uma confirmação de que o processo foi *top-down* e por isso que as estruturas a nível de *top* não questionam a mudanças introduzidas.

Foi interessante ouvir que os atores, serviram-se do processo e do momento para aprender coisas novas, e sobre tudo que se agraciam deste facto. Os depoimentos que seguem são reveladores deste sentimento.

- “ Com a reestruturação aprendemos muita coisa, aliás continuamos a aprender, não sabíamos o que eram créditos e como usar nem fazer um curriculum baseado em competências, agora temos algum conhecimento. Foi um momento de aprendizagem.” FECD3
- “ Quase que nem sabíamos o que estávamos a fazer, fomos aprendendo e fazendo. É verdade que tivemos ajuda de pessoas abalizadas no assunto mas não foi suficiente em fim tivemos de nos arranjar, até hoje temos estado a melhorar algumas coisas, o importante foi começar.” FECDC7
- “Particpei em alguns encontros dentro da universidade e outros no ministério, aprendemos muita coisa, mas muita coisa aprendemos fazendo. Agora penso que não somos totalmente ignorantes sobre o modelo, valeu a pena.” FEGD2

- “Aprendemos muito porque tínhamos que investigar o novo modelo e houve muita partilha entre nós, olhando agora eu penso que foi bom. Agora eu sei coisas sobre este modelo, que não sei se saberia se não tivéssemos que nos virar.” FEGDC6

Embora haja nos discursos dos entrevistados, apresentados acima, uma manifestação de sentido de satisfação com a aprendizagem conseguida durante o processo, é importante notar que perpassa a ideia de não ter havido preparação dos atores no sentido de lhes capacitar para o novo modelo. Este aspeto é também considerado comum nos processos de reformas apesar do manifesto reconhecimento da importância da preparação e capacitação dos indivíduos como fatores determinantes do sucesso de novas iniciativas.

Resistência é a manifestação mais comum em qualquer exercício de mudança, normalmente quando as pessoas são excluídas das fases iniciais do processo, não são preparadas para as mudanças, não têm a certeza dos resultados ou efeitos dessas mudanças e sobre tudo quando não sabem como fazer essa mudança, pior ainda quando veem os seus interesses ameaçados. O processo de reestruturação curricular na UCM não ficou isento de focos de resistências como confirmam os depoimentos a seguir:

- “Não houve resistência como tal, alguns aspetos como a duração os módulos não reuniram consenso, e o próprio sistema modular.” FECD3
- “Dizer que este processo não foi fácil transmitir aos colegas e assim como para os estudantes porque estavam habituados a um sistema em que as aulas eram dadas por semestre, daí que avaliação que faço em torno deste processo é positiva, porque os docentes assim como os estudantes participaram duma maneira massiva e dando sugestões acerca desta nova abordagem.” FECD1
- “Alguns colegas, não concordaram com a questão dos 3 anos e a questão de menos horas de contacto com estudantes nas salas de aulas.” FEGD2
- “Quanto a resistência notou-se por parte dos estudantes algum desconforto porque eles vinham do sistema em que o ensino era centrado no docente e passou a ser o ensino centrado no estudante, onde o docente era um simples orientador de maneira que não se desviassem do assunto a ser tratado, mas no geral não houve assim uma resistência alarmante porque até alguns estudantes procuram certos colegas para o caso de esclarecimento de quaisquer que fosse dúvida, então acredito que participação foi boa ambos os lados.” FECD1
- Notou-se que existia ainda um grupinho resistente a esta mudança, mas que se for a ver hoje todos já participamos duma maneira ativa, tanto o docente e assim como os estudantes neste novo modelo curricular que teve o seu início em 2009.” FECD1

Podemos concluir que no geral os entrevistados consideram que o processo de reestruturação foi trabalhoso e que os participantes tiveram muito pouca preparação para a mudança. Ficou também

patente que os docentes e estudantes não participaram na tomada de decisão sobre o que mudar e como mudar e limitaram-se a implementar as mudanças. Esta é considerada uma tendência geral, que acontece mesmo com o reconhecimento de que a participação dos docentes e estudantes em todo o processo desde tomada de decisão a implementação é importante para a sustentabilidade de qualquer mudança.

Relativamente a esta categoria parecer haver convergência nas ideias dos entrevistados sobre as razões da reestruturação curricular. Notamos que considerando o conjunto dos entrevistados até este ponto, os motivos considerados importantes para a reestruturação curricular na Universidade são: imperativos legais, de competitividade, internacionalização e de qualidade.

Os estudantes também demonstraram conhecimento das alterações feitas à lei do ensino superior, e à semelhança dos membros de direcção e dos docentes consideram que a lei é o fator que mais determinou a onda de mudanças. Como se pode notar dos depoimentos dos estudantes, a lei e a competitividade são para os estudantes dois motivos que levaram a Universidade a embarcar na reestruturação curricular.

O fator competitividade apresentou com mais saliência nesta categoria de sujeitos estudantes. Os estudantes reconhecem ter havido mudanças na organização dos planos também consideram que a lei é o fator determinante, mas também focam questões como internacionalização e qualidade. Facto curioso é que os entrevistados focalizaram mais a discussão na mudança relativa à duração dos ciclos de licenciatura ao qual associaram a questão da competitividade.

Notamos também que os membros de direcção são menos críticos em relação as razões que ditaram a reestruturação em relação aos docentes. Há alguma divergência nos pontos de vista dos entrevistados na categoria de docentes sobre a pertinência ou não de se reestruturar na base do PB, tendo em conta que sua preocupação é com a educação superior no espaço europeu.

Importa referir que as razões evocadas assemelham-se aos principais fundamentos do PB explicitados nos documentos do próprio processo e nas discussões feitas sobre o mesmo. Pelo que podemos concluir que o PB exerce influência não só no espaço europeu mas também no resto do mundo.

IMPLICAÇÕES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NA ORGANIZAÇÃO DOS PLANOS CURRICULARES

Nesta categoria interessava-nos saber o que é que mudou na organização dos planos curriculares, como resultado da reestruturação curricular e aferir a perceção dos entrevistados, sobre essas mudanças.

No quadro que segue é apresentada a segunda categoria e as subcategorias relacionadas. São também apresentados o objetivo e a questão que orientaram as entrevistas. O conteúdo apresentado neste quadro é uma síntese da informação mais relevante que sobressaio dos discursos dos entrevistados.

Quadro 15. Implicações da reestruturação curricular na organização dos planos curriculares

DOMÍNIO	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	ORIENTAÇÃO DA ENTREVISTA
Organização dos planos curriculares	<p>Implicações da reestruturação curricular na organização dos planos curriculares</p> <ul style="list-style-type: none">• Reorganização dos ciclos de estudos• Duração dos ciclos de estudos• Créditos académicos• Competências e resultados de aprendizagem base da organização curricular• Sistema modular	<ul style="list-style-type: none">• <u>Objetivo</u> Analisar as alterações feitas na organização dos planos curriculares e aferir a perceção dos entrevistados sobre suas implicações.• <u>Questão chave</u> Que alterações foram feitas na organização dos planos curriculares e como são percebidas pelos atores institucionais?

Os resultados obtidos nesta categoria referente às mudanças na organização dos planos curriculares incluem a reorganização dos ciclos em três (licenciatura, mestrado e Doutoramento), a organização curricular na base em competências, introdução dos créditos académicos, a introdução do sistema modular e a redefinição dos períodos de duração dos ciclos de 4 para três ao nível de algumas licenciaturas, e de 2 anos para 1.5 ao nível dos mestrados. Em relação aos Doutoramentos está prevista uma duração mínima de 3 anos.

Em termos da apreciação que os entrevistados fazem dessas mudanças, particularmente em relação aos ciclos, a organização curricular na base em competências e a introdução dos créditos acadêmicos, os entrevistados consideram-nas pertinentes e importantes para garantir uma formação que levam os estudantes a aprender e desenvolver capacidades necessárias para enfrentarem a vida numa sociedade onde o conhecimento é um pré-requisito para a sobrevivência.

Entretanto, em relação a duração dos ciclos e Sistema modular há alguma divergência de opiniões entre os entrevistados. Uns consideram que a redução da duração dos ciclos interfere com a qualidade e coloca os estudantes em desvantagem com os de outras universidades cujos cursos duram 4 anos. Argumentam que os empregadores podem pensar que os que tem uma formação com uma duração mais longa tem mais qualidade em relação aos que tem uma mais curta.

Outros entendem que a questão da duração não é tão relevante e consideram que a Universidade tem condições suficientes para formar com qualidade em 3 anos. Entendem que os outros podem não ter condições para dar os cursos em 3 anos e por isso optam por uma duração mais longa.

Reorganização dos ciclos de estudos

A legislação nacional do ensino superior em vigor na república de Moçambique define no Artigo 22 da Lei nº 27/ 2009, de 29 de Setembro Lei do Ensino Superior, que “ O ensino superior estrutura-se em três ciclos de formação, nomeadamente o 1º, 2º e 3º ciclos, os quais correspondem aos graus académicos de Licenciado, Mestre e Doutor, respetivamente.”

Ao abrigo deste artigo, as instituições de ensino superior em Moçambique deveriam reestruturar seus *curricula* para adequar a esta nova organização que suprime o grau de Bacharel. Da análise documental e das entrevistas realizadas, constatamos que efetivamente os *curricula* da Universidade estão organizados em três ciclos tal como previsto na legislação nacional e no Modelo de Bolonha.

Em relação a organização dos ciclos de estudos em três, os entrevistados confirmam que os programas de estudos estão organizados em três ciclos, como se pode ler dos seguintes depoimentos:

- “Sim sabemos que agora os ciclos de formação da três, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento. FEGEST2
- “Nós adotamos o modelo de 3 ciclos, no meu entender, foi uma questão de retirar a bacharelato.” FECDC1
- “ Quando a faculdade iniciou, lembro que tínhamos só até o bacharelato e depois foi introduzido o mestrado e passamos a ter a estrutura de Bacharelato - Mestrado uma estrutura idêntica a esta mas ao invés de Bacharelato agora e Licenciatura e isso fazia muita confusão com outras universidades que tinham entre o Bacharelato e o mestrado a licenciatura. Mais tarde mudamos para Bacharelato - Licenciatura – Mestrado. Agora temos Licenciatura – Mestrado – Doutoramento.” FEGD1
- “Aqui na faculdade há um mestrado em saúde pública então podemos dizer no geral temos o ciclo de licenciatura, mestrado, o terceiro seria doutoramento que ainda não temos, mas o regulamento da Universidade já prevê os ciclos.” FCSEST6

No caso da Faculdade de Ciências de Saúde a reorganização dos ciclos quase que não se fez sentir porque os cursos ministrados nesta faculdade nunca antes tinham o nível de Bacharel que como já fizemos referência foi suprimido ao abrigo da atual modelo curricular.

- “Bom para a nossa Faculdade sempre foi assim, temos licenciaturas, ainda não temos mestrado nem doutoramento, mas quando surgirem a estrutura vai ser essa de Licenciatura, Mestrado, doutoramento.”FCSD1
- “Na verdade não fizemos nenhuma reorganização do currículo na sequência do PB.” FCSDC1

Importa referir que de acordo com a Lei 27/2009, de 29 de Setembro - Lei do Ensino Superior prevê que a reestruturação abranja todos os cursos. Quer na clareza sobre a organização dos ciclos assim como em outros aspetos como a duração que discutimos a seguir. Não obstante, os cursos de medicina a nível nacional e institucional não sofreram grandes transformações. As declarações que seguem realçam este facto.

- “No caso das faculdades de Medicina, houve muita polémica quando foi mudada a lei. A Ordem dos Médicos contestou algumas coisas, por isso não fizemos mudanças como as outras faculdades.” FCSD3

Esta situação emana, talvez, das peculiaridades da tradicional organização do próprio curso de medicina a nível internacional.

- “É o seguinte para a medicina existem vários caminhos, existem a posição profissional que parte de médico especialista. Mesmo na carreira de especialista existem varias outras posições médico hospitalar, médico consultor esta é uma parte profissional, mas existe a parte científica que é o mestrado que tem outra componente, nós em Moçambique o que eu sei é que o grau que um especialista tem compara-se a um grau de mestrado mas não é isso, ele é especialista porque trabalhou 5 anos numa certa enfermaria sob orientação de outros de outros especialistas, então aqui estamos a formar especialistas através de outros especialistas, então a parte científica que é o mestrado e doutoramento é completamente diferente.” FCSDC4

Na opinião dos docentes a questão da organização dos ciclos devia que facto ser ponderado tendo em conta que o primeiro ciclo tem uma duração consideravelmente longa.

- “Para fazer o doutoramento ou mestrado, o médico deve se matricular numa instituição que faz o mestrado, fazer as cadeiras, adquirir os créditos. Infelizmente o que deveria ser feito e o que já estava a pensar muita das vezes é o seguinte: o curso de medicina tem duração de 7 anos, não faz muito sentido no fim dos 7 anos nós termos licenciados em medicina, isto é uma coisa que tem que estar claro, na minha perspetiva na minha maneira de ver depois dos 7 anos, as pessoas deviam ter o grau de mestres é o que se diz, até ao quarto ano de medicina faz-se todas as cadeiras básicas de uma cirurgia patologia e temos dois anos de estágio, então no fim dos 4 anos ai poderia não sei que grau ...” FCSDC5

Em outros contextos, Portugal por exemplo avançou com a reorganização dos ciclos incluído a duração dos ciclos do curso de medicina apesar de contestações.

No caso das outras duas faculdades onde houve de facto uma reestruturação dos ciclos, os entrevistados, consideram que a estruturação da formação superior em três ciclos é importante,

não só por estar de acordo com a lei mas também, por corresponder à organização dos planos de estudos a nível nacional e internacional. No entender dos entrevistados esta organização, torna *curriculum* da Universidade mais legível e compreensível globalmente, o que pode facilitar a mobilidade dos estudantes uma vez que se compara com a organização mais comum, na Europa e resto do mundo.

A este respeito, um dos entrevistados relatou o seguinte,

- “Veio a calhar porque uma harmonização evita problemas verificados antes em que os estudantes da Universidade tinham uma estrutura Bacharelato- Mestrado e os outros tinham Bacharelato-Licenciatura- Mestrado, isso dificultava a mobilidade de estudantes e prejudicava os estudantes que eram obrigados a terminar no nível de Bacharelato porque Universidade não tinha licenciatura. Para aqueles que faziam o mestrado eram questionados por irem direto ao mestrado sem passar pela licenciatura.” FEGDC3

Outros entrevistados disseram que,

- A harmonização dos ciclos resolve o problema gerado pela diferença que havia com outras universidades e os nossos estudantes não têm problema e continuar com estudos em outras universidades.” FEGD1
- “Eu penso que esse modelo é universal, vai facilitar o intercâmbio entre as universidades no mundo. Por isso acho que foi boa ideia adotar um modelo que é conhecido e aplicado nas outras universidades.” FECD8
- “Também penso que está bem, todas as universidades seguem esse modelo, assim é fácil mudar de universidade, por licenciatura é licenciatura não importa os anos então podemos fazer mestrado em outras universidades.” FEGEST11
- “Essa estrutura cria clareza universal para todos, do tipo uma pessoa não pode ir para um país e lá não saberem que grau a pessoa tem. É nesse sentido que eu acho que uma estrutura comum e conhecida internacionalmente ajuda muito.” FECEST7

Relativamente ao processo de reestruturação dos ciclos colhemos as seguintes sensibilidades:

- “Não tivemos muitas dificuldades para organizar os nossos currículos em ciclos, sei que são três, mas como nós não damos doutoramento falo mais de dois licenciatura e mestrado foi para nós um pouco fácil porque aqui quase que ninguém questionou foi muito diferente de outros aspetos.” FEGD5
- “Essa deve ser a coisa mais pacífica que aconteceu no processo de reorganização curricular, não tivemos muitos problemas até já vínhamos praticando essa estrutura porque já não tínhamos o Bacharelato.” FEGDC4

A questão da reorganização dos ciclos em Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, a redefinição dos períodos de duração dos ciclos de 4 para três ao nível das licenciaturas, e de 2 anos para 1.5 ao nível dos mestrados, não foi discutida na FCS. Não foi discutida porque na FCS não houve alterações em relação a duração do curso de Medicina. O grau conferido aos que terminam o curso é uma licenciatura.

O curso de enfermagem que dura 4 anos foi introduzido num período em que a duração dos cursos já tinha sido mudada de 5 para 4 anos. Na altura em que recolhemos os dados não havia mestrados nesta faculdade. Tendo em conta os factos supra citados, pode-se afirmar que na FCS o processo de reestruturação não foi como em outras faculdades onde houve mudanças significativas a vários níveis dos planos curriculares. Em relação a organização dos ciclos de estudos em três, a organização dos programas de estudos em três ciclos, é relevante para a Faculdade na medida em que esta faz parte da Universidade que adotou o modelo.

Duração dos ciclos de estudos

Nas dissuasões sobre, o PB, a questão da duração dos ciclos de formação ocupa um lugar de destaque. Há uma tendência generalizada de que o PB preconiza que os ciclos de formação sejam reduzidos. No entanto, nem o PB, nem a legislação moçambicana parece definir que se deve reduzir a duração dos ciclos de formação para três anos. O que está preconizado é a possibilidade de um curso de primeiro ciclo ter uma duração mínima de 3 anos ou o equivalente em créditos. Em relação a esta matéria, a legislação moçambicana refere que, “ o 1º ciclo de formação tem uma duração formal de 3 a 4 anos ou um número correspondente de créditos.” Aliás, para acomodar certas situações, a Lei ainda prevê durações mais longas desde que estejam autorizadas pelas autoridades competentes. A este respeito rege a lei que “ Os cursos, que pelas suas características, complexidade profissional, devam ter duração superior à prevista no artigo anterior, são definidos pela regulamentação específica a ser aprovada pelo Conselho de Ministros.”

No contexto do quadro legal referido acima, a Universidade optou pela duração mínima (3 anos) para alguns cursos e pela duração máxima (4 anos) para outros. A questão da duração mínima de três (3) anos para o 1º ciclo e uma ano e meio (1.5) para as licenciaturas e mestrados respetivamente é a que menos consenso colheu.

Das entrevistas feitas, constatamos opiniões divergentes sobre a eficácia da opção de fazer o 1º ciclo em 3 anos. Um entrevistado apontou a falta de consenso em relação a duração dos cursos nos seguintes termos:

- “Discutimos a questão da duração das licenciaturas e dos mestrados. Ai a questão de duração não foi consensual até que decidimos que podíamos mudar alguns cursos e aí alguns cursos passaram de quatro anos para três anos. Também foi o mesmo com os mestrados. Alguns passaram de dois anos para um ano e meio. Alguns ainda acham que os três anos são poucos por que os estudantes vêm do ensino secundário com muitas lacunas e precisam de mais tempo na Universidade, aliás eles começam a ficar maduro no terceiro ano e nessa altura já estão a terminar o curso.” FEGD2

Alguns entrevistados principalmente coordenadores e docentes, são cétricos em relação a duração de 3 anos para o primeiro ciclo. Na opinião destes, a redução de 4 para 3 anos pode afetar a qualidade de ensino. Os depoimentos que seguem consubstanciam o ceticismo desses entrevistados.

Um dos entrevistados relacionou a questão da duração de 3 anos para o primeiro ciclo tendo avançado que pode por em causa a qualidade de ensino, tendo afirmado que,

- “Essa redução de quatro para três anos está a prejudicar a qualidade de ensino, para além da redução de números de anos também o tempo de contacto foi reduzido. É muito pouco tempo para formar com qualidade.” FEGDC6

Outra preocupação apresentada por um dos entrevistados é relacionada com a retirada dos planos curriculares de disciplinas fundamentais resultantes do exercício de alteração do período de duração de 4 para 3 anos, conforme relata.

- “Acabamos tirando disciplinas importantes como Inglês e Português para além de outras porque o tempo ficou curto e tínhamos que periodizar as disciplinas do curso. Mas os estudantes ficam prejudicados. Imagina um estudante sem Inglês no mundo de hoje.” FEGDC8

Um entrevistado insinuou que os estudantes deviam permanecer mais tempo na universidade porque na sua opinião, saem ainda muito jovens e pouco preparados para assumirem responsabilidades na sociedade e no mercado de trabalho, como indicam os seus testemunhos.

- “A partir de 2010 começamos a receber estudantes de uma idade de 17 anos, em condições normais eles vêm com a cabeça fresca e fazem o curso em 3 anos, ele faz o curso com 20 anos então o mercado não confia por exemplo dar responsabilidade, numa empresa de grandes dimensões a um estudante que tenha 20 anos, começamos a ter problema.” FEGD4

Para além de limitarem-se a comentar sobre o assunto, os entrevistados mostraram claramente suas posições tendentes a voltar para a duração de 4 anos para o primeiro ciclo. A este respeito, um dos entrevistados afirmou,

- “E para mim se me perguntasse exatamente se gostaria de ficar nos 3 ou 4 eu optaria por 4 é verdade que nós temos mais tempo com o estudante, mas também transmitimos aquilo que necessita para ele não ir ao mercado com defeitos.” FEGD4

Outro ainda disse,

- “Neste momento estamos a fazer um projeto para ver se voltamos aos 4 anos porque a reitoria tem introduzido disciplinas obrigatórias, por exemplo, mundividência cristã e HIV-SIDA provavelmente podem surgir outras cadeiras e isso faz com que haja muitas disciplinas num período que considero curto. Por incrível que parece, até deixa-me partilhar o primeiro ano nesse primeiro semestre tem 8 cadeiras só para ver a dinâmica, tudo isso é para acomodar aquilo que é incremento de cadeiras versos a constância do tempo que é 3 anos, e estamos a pensar agora em correr este projeto e o projeto já colocamos a direção da faculdade e depois temos que seguir nossos trâmites legais. Estamos a pensar que no próximo anos nós vamos arrancar com um projeto de 4 anos mas antes estamos a analisar”. FEGD3

Importa salientar que as afirmações feitas pelos entrevistados representam claramente aquilo que são suas percepções em relação ao assunto, uma vez não terem evidências de que de facto uma duração de 3 anos interfere com a qualidade. Aliás, um dos entrevistados bem disse,

- “ Eu não tenho provas porque não fiz nenhum estudo mas três anos não dá para formar um licenciado com qualidade, mas em fim temos que cumprir e dar o nosso máximo.” FEGDC7

Foi levantado um aspeto interessante que possa ajudar a perceber que a reestruturação implicou a retirada de algumas disciplinas que alguns entrevistados consideram-nas importantes. Este facto não foi do agrado de alguns entrevistados. Na sequência, a mais provável atitude é a de responsabilizar o modelo de 3 anos. É, talvez, importante referir que a retirada de disciplinas embora seja uma consequência da reestruturação, é acima de tudo uma opção feita pelos responsáveis da reestruturação. Esta atitude pode ser relacionada com a tendência generalizada de contestar os modelos e/ou sistemas e não os atores responsáveis pela sua operacionalização.

Não obstante os depoimentos contra o período de duração de 3 anos para a licenciatura, alguns dos entrevistados mostraram-se receptivos a opção por uma duração mínima como se pode constatar das declarações que seguem:

- “Para mim a questão central não é a duração dos cursos ou o tempo que se leva a fazer os cursos mas sim a matéria e os métodos que usamos para preparar os estudantes. Em todos os casos podem ter estudantes bem formados o importante é seleccionar bem o que queremos que eles aprendam e os métodos que usamos para lhes fazer aprender.” FEGD1
- “Nós entendemos que dado o objetivo que se pretende ao nível de licenciatura 3 anos são suficientes, outras coisas o estudante aprende na vida social ou profissional, na faculdade eles desenvolvem as bases. O importante é darmos as competências que precisam para continuarem a aprender” FECD3
- “Essa coisa de números de ano é muito discutível, uns acham que é pouco outros acham que é suficiente. Eu penso que depende do volume do conteúdo programado para o curso. O problema acontece quando um curso muda de 5 para 3 mas o conteúdo não é revisto, e se tenta dar o mesmo conteúdo num tempo reduzido. Isso trás problemas. Nós como já tínhamos passado por uma formação sobre isso não tivemos problemas.” FECD7
- “ Olhando para os outros cursos que a Universidade mudou para 3 anos penso que como são áreas mais sociais pode-se fazer em três anos. O problema é quando no mesmo país o um curso tem durações diferentes, pode-se pensar que os que fazem em menos tempo não têm qualidade em quanto que no fundo não é verdade.” FCSDC6
- “Pensamos que este modelo que está sendo implementado aqui na Universidade é um modelo prático, eficaz e eficiente também, porque encontramos uma situação em que antigamente eram 4

anos e tínhamos 1 ano o propedêutico e depois tínhamos mais 3 anos, considerava-se o primeiro ano como sendo o ano zero, agora só temos 3 anos.” FECEST1

- “Eu penso que o que importa é a seriedade da instituição, dos docentes, e dos estudantes, o tempo até pode importar mas nem tanto. Muitas das coisas que fazemos na vida, a prendemos na experiência do dia-a-dia e não na escola. Na escola temos que ter boas bases e o resto é lá fora.” FECEST5
- “ Eu nunca ouvi dizer que um estudante da Universidade não foi aceite no mercado de trabalho porque frequentou um curso de 3 anos. Pelo contrário a Universidade tem uma fama de formar bem, por que é uma instituição muito seria.” FECEST8

Instados a se pronunciarem, especificamente, sobre a relação entre a qualidade de ensino e a duração dos ciclos, alguns dos entrevistados defenderam que a qualidade não tinha só a ver com a duração da formação. Referiram que existiam mais variáveis que constituem elementos fundamentais para uma boa qualidade de ensino. Consideraram não haver fundamentos para se concluir que uma duração de 3 anos para uma licenciatura afeta negativamente a qualidade no caso particular da Universidade porque ninguém tinha feito um estudo comparativo, e nem havia relatos de insatisfação dos empregadores com os graduados da Universidade.

A esse respeito, um entrevistado disse,

- “ Há uma má concepção da qualidade de ensino, principalmente quando se pensa que ela depende necessariamente da duração da formação eu concordo que seja uma variável mas não a única e nem a mais importante por isso não concordo que a nossa qualidade esta afetada de duração, se analisarmos o número de ingressos nos nossos cursos tem vindo a aumentar ano a ano. Eu até considero ser uma fonte de vantagem competitiva e que ajuda a aumentar o acesso de mais estudantes.” FEGDC4

Outro mantendo alinhado do anterior explicou que,

- “ Não sei com que base está-se a dizer que os que são formados em três anos não têm qualidade, não me lembro de alguém ter feito um estudo nesse sentido. O que tenho ouvido até hoje é que os nossos graduados continuam a ser preferidos no mercado de trabalho.” FEGDC9

Outro ainda defendeu que,

- “ Nenhuma escola no mundo ensina tudo, aliás o mundo está a mudar constantemente, o importante é dar os estudantes ferramentas para continuarem a aprender e adaptar-se a situações emergentes.” FEGDC10

Alguns dos entrevistados, principalmente na categoria de estudantes, consideram que uma duração mais curta trás vantagens na medida em que obtêm uma qualificação em pouco tempo e transitam para o mercado de trabalho mais cedo. Entretanto expressaram receio em relação ao

modo com é tratada a matéria e sobre tudo sobre a percepção da sociedade em relação a uma formação de 3 anos num contexto que em quase todas as universidades a licenciatura dura 4 anos.

Os entrevistados que consideram que uma duração de 3 anos constitui uma vantagem, mas têm a preocupação de não se poder aprofundar mais a matéria de cada disciplina, entendem que,

- “Em parte, penso que o modelo veio a melhorar um bocado a nossa vida, pois fazemos o curso em menos tempo e de outro lado saímos em desvantagem porque algumas vezes estudamos por pressão porque tem algumas cadeiras que vem em pouco tempo e fica difícil de compreender ou adequar com a disciplina ou cadeira. Na cadeira de custos, por exemplo nós tivemos em um semestre e foi muita correria e nós vamos fazer muito uso do que é conteúdo e matéria que essa cadeira possui e esse uso vai ser muito mal feito exatamente pelo facto de ter sido dado a cadeira em muito pouco espaço de tempo e não termos conseguido assimilar tudo que se pretendia em relação a cadeira.” FEGEST4
- “Na minha opinião eu acho que há vantagem e há também desvantagem, há vantagem no momento em que fazemos o curso em curto tempo, mas como a minha colega estava dizer há também desvantagem, que nos temos sobrecarga, as disciplinas que tínhamos que ver a matéria em um ano temos visto em um semestre, então isso cria-nos uma certa pressão.” FEGEST10

Os que receiam que o facto de fazerem uma licenciatura em 3 anos enquanto os outros fazem e 4 pode-lhe trazer desvantagens dizem,

- “Meu problema é que a maioria das universidades em Moçambique ainda usam o modelo de 4 anos e nós três isso pode criar discriminação por que as pessoas pensam que um curso de 3 anos não tem qualidade comparando com outro de 4. Até agora não é problema mas quem sabe no futuro.” FEGEST6
- “Essa discriminação que minha colega se refere aconteceu com o curso de direito, a ordem dos advogados disse claramente que não ia aceitar graduados de 3 anos e as faculdades mudaram para 4, isso pode ser problema. Sei também que a UEM que tinha mudado quase tudo para 3 anos voltou para trás agora fazem 4 anos. FEGEST12

Um dos estudantes referiu que a questão fundamental na formação não é o número de anos que os estudantes frequentam que define a qualidade da formação, faz alusão a importância de recursos,

- “Eu creio que hoje em dia cada faculdade tem seus recursos (humanos, materiais) e na base desses recursos as faculdades podem achar que em 3 anos podem formar com qualidade, então temos que respeitar as decisões dessas faculdades, para mim não é só uma questão de número de anos.” FEGEST7

Na mesma linha um outro estudante sublinhou que se considerar que a aprendizagem é ao longo da vida a questão de anos despendidos na escola não é tão importante quanto a qualidade das aprendizagens e as competências que o estudante adquire. A este respeito defendeu que,

- “Na minha opinião, não há como aprender tudo na escola, o importante é que a escola nos ensine o básico do conteúdo e nos de ferramentas para enfrentarmos novos desafios, aquilo que costumam dizer aprender a aprender.” FEGEST9

No caso particular da FCS não houve reestruturação para adequar a duração dos cursos ao máximo de 4 anos conforme a rege a legislação nacional como confirmam os depoimentos que seguem.

- “Para o curso de medicina não fizemos muitas mudanças, não mexemos os anos de formação, o mesmo com o curso de enfermagem.” FCSD1
- “Até que a lei prevê que a reestruturação seja feita para todos os cursos, mas nenhuma faculdade de medicina seguiu o que está na lei porque a ordem dos médicos contestou muito. Nós decidimos ser cautelosos e não alteramos nada relativa a duração dos nos cursos medicina e enfermagem.” FCSD1
- “Na minha opinião pessoal acho que aí houve um pouco de mal entendido, porque o que se preconizava segundo o PB era que para a pessoa passar para profissão de médico, o curso devia passar por duas fases. A primeira fase a pessoa devia ser licenciado em ciências de saúde depois a pessoa podia lutar para ser medico, se a pessoa quisesse ser medico podia prosseguir com os outros 2 ou 3 anos podiam ser contabilizados como mestrado e dai ficava mestrado integrado.” FCSD1

Mesmo assim, os entrevistados foram categóricos ao afirmarem que a formação de um médico deve ser de uma duração mais longa do que os 4 anos previstos na lei.

- “Bom eu penso que 7 anos para formar um médico é razoável, menos que isso não. Mas também acho que uma licenciatura em medicina não pode levar tantos anos. FCSDC3
- “Eu acho que em termos da duração do curso é razoável, mais por causa da matéria da medicina, pois a medicina é vasta, tem algumas faculdades que diminuiram 2 ou 1 ano, eu acho que a medicina tem de ser feita assim, neste espaço de tempo é bom, e se agente diminui um ano dois estaremos a contribuir para a redução da qualidade da formação.” FCSEST1
- “Sim, eu acho que falar do tempo do curso, eu acho que está bom assim, reduzir o tempo seria não formar médicos de qualidade, eu acho que é preciso sim que haja maior contacto com os doentes ou seja maior espaço de tempo em contacto com o estudante e o paciente.” FCSEST2
- “Eu posso ser um pouco protetora do meu curso mas acho que a medicina é uma área que é um pouco delicada, que trata de vidas humanas, é uma área muito sensível que exige dedicação e

vocação, então eu acho que em 5 a 4 anos fazer-se uma licenciatura em medicina, acredito que não fosse suficiente para se ter todas capacidades e conhecimentos para podermos lhe dar com a vida humana. Porque na medicina é fatal, não é um erro que põe alguém encarcerado e depois revê-se o processo e vai se tirar, na medicina um erro, morreu e terminou, então, não sei, essa é uma opinião pessoal. Não sei qual foi a motivação de não ser, até a UEM faz 6 anos, e nós temos 7 por causa do propedêutico.” FCSD2

Não obstante, alguns defendem que durante os 7 anos de formação a que são sujeitos os médicos devia haver uma qualificação intercalar.

- “Eu tenho experiência com Universidade de Pittsburg, temos parceria com eles e trabalhamos com eles, então recebemos aqui estudantes que vem de lá, eles têm um sistema diferente, então depois do ensino secundário o estudante entra para a Faculdade de Medicina mas fica 4 anos a estudar medicina geral, depois disso é que ele decide o que vai estudar realmente, se quer fazer medicina, se quer continuar ou não, a partir dali é que ele começa, eu entendi assim porque eles explicaram-me, depois de 4 anos a pessoa pode escolher se quer fazer uma especialização, ou continua com a medicina interna que também é uma especialização, ou opta por cirurgia ou opta por ortopedia, mas já fez 4 anos de medicina geral depois pode escolher por uma especialização e pode não continuar, sendo um medico geral de família. eu acho que é bom para as condições que temos em Moçambique, somos um país pobre e tem vários habitantes para poucos médicos, ainda notam-se bichas e enchentes por causa de um médico, então acho que se facilitassem, nos teríamos mais especialistas em pouco tempo que é difícil ter agora, há muitos generalistas.” FCSD2
- “Bem eu também não tenho muitos argumentos concretos em relação a isso, mas o que eu pude perceber é que para o curso de medicinas poderiam existir algumas saídas. Ser um licenciado em medicina não significa ser médicos nós em Moçambique infelizmente consideramos os médicos todos que terminam um curso de medicina. O que sei sobre outros países, os estudantes no fim do curso de medicina tem o grau de licenciado e muitos países fazem isso são 4 ou 5 anos. E licenciados como chamam nestes países? Lá não tem a designação de licenciado, existe o bachelors, trainee, não exatamente licenciado.” FCSDC2
- “Concordo com o colega e penso que se podia fazer uma licenciatura em medicina em 4 anos, para que se fosse médico podia ser depois de uma especialização de 2 ou 3 anos equivalentes ao mestrado.” FCSDC4
- “Concordar com o currículo de Portugal em que normalmente depois de 4 anos fica licenciado em medicina e depois tem mais 2 anos que tem o mestrado integrado que já quando passa para a fase hospitalar pratico para exercer oficial médica e ter um grau de mestre. O que me parece aqui o que acontece aqui são questões políticas e por isso não há muita alteração nessa coisa de currículo.” FCSDC5
- “Eu penso que o curso de medicina é longo demais, podíamos ter diplomas no meio, imagina eu não conclui mas já fiz 4 ou 5 anos, em termos de grau não sou nada miguem me da emprego, pelo menos ser enfermeiro, não estou a dizer que devemos reduzir o tempo de formação mas valorizar os que chegam no 3, 4, 5 anos.” FCSEST8

- “Eu penso que aquilo que o colega está a dizer é factível, acontece em outros países, faz-se medicina geral 4 anos, e depois para ser médico faz outros níveis, mas em fim.” FCSEST9

Embora de forma não explícita, alguns entrevistados expressaram opiniões que indicam que mesmo para o curso de enfermagem devia ter uma duração mais longa do que a atual de 4 anos.

- “No meu ponto de vista para a licenciatura em enfermagem que nós temos, entre aspas é suficiente, talvez precisava um pouquinho mais. No sentido para o caso dos estágios de especialidades que conseguíssemos ter um acompanhamento mais personalizado, um acompanhamento melhor do que a gente têm agora e que isso não entrasse como forma de diminuir os anos, mas que entrasse como um acréscimo para a licenciatura depois deste acréscimo para a licenciatura eles fizessem o mestrado. Eu penso que assim saíam com mas bagagem.” FCSD3
- “No curso de enfermagem, estamos muito sobrecarregados, até era melhor fazermos em 5 anos mas ter uma carga que um ser humano pode suportar.” FCSEST10

Percebemos que a discussão sobre a duração dos ciclos de estudos na Universidade relaciona-se com a discussão que tem sido feita em outros contextos. Embora haja reconhecimento de que a duração não é por si um elemento definidor da qualidade, percebe-se nas discussões sobre a qualidade de ensino, especialmente no contexto do ‘Modelo de Bolonha’, que a opinião generalizada é que a duração dos cursos é associada a qualidade de ensino. Na FEC a questão da duração dos ciclos de três (3) anos e um ano e meio (1.5) para as licenciaturas e mestrados respetivamente, não foi posta em questão como foi o caso na FEG. Os membros de direção consideram que é tempo suficiente para formar um licenciado. Afirmaram que a licenciatura era mais genérica que possibilitava o estudante a optar depois por um dos vários mestrados oferecidos na faculdade. A questão da duração dos cursos, isto, é da redução de quatro (4) para três (3) anos foi na percepção dos docentes a mudança menos aceite. Na visão destes, a redução de anos afeta a qualidade de ensino e põe muita pressão sobre os docentes e estudantes. Alegam também que implicou a retirada dos planos curriculares disciplinas essenciais para a formação integral do estudante. Na FCS como já referimos, esta questão não atrai muita discussão porque não houve alterações na duração dos ciclos de estudo. Não obstante, percebemos que há também uma tendência para preferir durações superiores a 3 anos.

Créditos académicos

O crédito académico é um importante instrumento no Modelo de Ensino Superior de Bolonha. A lei do ensino superior na República de Moçambique obriga a utilização dos créditos académicos como instrumento para medir o volume de trabalho que um estudante médio requer para concluir com êxito um ciclo de estudos. Da análise de documentos e das entrevistas que fizemos em relação a esta subcategoria, contactamos que as alterações que foram feitas ao nível dos planos de estudos da Universidade incluem a introdução dos créditos académicos.

A Universidade passou a usar ao invés de horas letivas, o sistema de créditos académicos que inclui a contabilização da horas letivas e salas de aulas e as horas despendidas fora do contexto da sala de aulas. Na Universidade um crédito académico corresponde a 25 horas de trabalho. Os cursos de licenciatura com a duração de três (3) anos corresponde a 180 créditos e os mestrados de um ano e meio (1.5) têm 90 créditos. O número de créditos por unidade curricular varia de 3 a 10 créditos.

Os entrevistados estão cientes da introdução dos créditos académicos nos planos curriculares. Os depoimentos que seguem sustentam a nossa conclusão.

- “O que eu percebi é que, a partir de 2009 começou a introduzir-se o sistema de créditos, estou falando concretamente para o curso de medicina que antes não tinha. A partir de 2009 entrou no sistema dos créditos para cada cadeira e para os outros cursos também.” FCSD2
- “Os créditos são a única coisa que eu acho que foram introduzidos por causa do PB.” FCSEST3
- “Sim vimos o nosso curso organizado de uma outra maneira e com os créditos ao invés das horas como era antes.” FCSEST5

Porém notamos que há alguma falta de compreensão sobre os métodos de determinação e distribuição de créditos entre as disciplinas dos cursos. Um outro entrevistado mostrou-se preocupado pelo facto de não saber como é que se chegava a determinar a distribuição dos créditos entre as várias matérias que compõem um determinado plano de estudos. Afirmou que,

- “Para mim com toda certeza não tenho uma informação muito clara, da maneira como usar os créditos e eu participei nos encontros sobre os créditos deram uma fórmula que eu chamaria de maquiavélica porque não consegui perceber como realmente nasce aquela fórmula e qual é o contexto sob ponto de vista de integração para os nossos atual estudantes. Falava-se de tempo de contacto e tempos de estudos individuais então exigia-se que tempo de estudos individuais devia ser duas vezes mais em relação ao tempo de contacto, com esta fórmula tínhamos um argumento de que um crédito devia variar entre 25 a 30 horas então com base nesta perspectiva olhando

aquilo que era a dinâmica dos nossos horários computadorizávamos o contexto dos créditos mas tudo de forma aleatória.” FEGD3

Nota-se também que alguns não percebem a real utilidade dos créditos académicos como indica o depoimento que segue:

- “Os créditos medem o volume total do esforço e tempo que um estudante precisa para concluir um programa de estudos, mas sinceramente não sei como se calcula e para que servem na prática porque na teoria dizem que ajuda na mobilidade de estudantes, mas aqui em Moçambique nem todas Universidade tem créditos.” FEGDC4
- “ Bom eu sei que os créditos ajudam a fazer um ensino centrado no estudante, mas não sei de que maneiras.” FEGDC6
- “Sobre esse assunto eu sei que ao considerar todo o trabalho que o estudante faz dentro e fora da faculdade como importante para o desenvolvimento de competência, o crédito ajuda o estudante a valorizar esse trabalho e investir mais nele. O professor também faz o mesmo e assim o estudante passa a ser mais responsável e motivado para aprender.” FEGDC8
- “ Para dizer a verdade, nós temos feito a distribuição de créditos de forma aleatória, precisamos ter mais informação sobre os créditos.” FEGDC7
- “Em relação aos créditos, posso me enganar um pouco, não estou muito abalizada em relação a isto, mas o pouco que eu sei, os créditos foi uma ferramenta que ajuda a valorizar o conteúdo que foi dado por exemplo num certo módulo e isto também ajuda quando nós queremos por exemplo transferir um estudante para equivalências, facilmente nos conseguimos fazer estas equivalências, e o cálculo que se faz pelo que me lembro é de 1 crédito corresponde a 25 horas, então dependendo da carga horária desta cadeira ou da disciplina ou do bloco, nós vamos adicionar ou multiplicar por 25, 1 crédito corresponde a 25 horas por aí adiante.” FCSD3
- “Eu sinceramente ainda não senti nenhum benéfico dos créditos, talvez quando eu transferir para outra Universidade.” FEGEST5

Na verdade, o crédito académico vem revolucionar o modo como é medido o volume de trabalho ao contabilizar, para além das horas letivas de contacto em sala de aulas, também as horas de trabalho que o estudante despense em outras varias atividades e contextos que concorrem para a conclusão de uma determinada unidade curricular. Na Universidade os entrevistados fizeram referência a este aspeto nos seguintes termos:

- “O sistema de crédito deve ter em conta as horas que os estudantes sentam na carteira deve ter em conta também as horas do uso independente naturalmente na base disto já se pode fazer conferência dos conteúdos programáticos para de facto dar equivalência.” FEGD1

- “Os créditos vieram nos iluminar sobre o trabalho que o estudante despende para aprender a matéria. Antes para nós só importava o tempo que o estudante participava as aulas e avaliações mas agora com o crédito também passamos a incluir o tempo que o estudante trabalha sozinho.” FECD3
- “Nas minhas buscas vi que os créditos académicos servem para mostrar que alguém frequentou e concluiu uma disciplina um curso ou um programa, as horas que despendeu, assim é fácil perceber e também comparar.” FECEST8
- “São para medir o tempo que nós precisamos para aprender uma disciplina, o tempo que estudamos na faculdade e também lá fora.” FEGEST4

Estudos apresentados sobre os créditos académicos, referem ainda que na educação formal, o volume de trabalho que um estudante médio pode suportar durante um semestre corresponde a aproximadamente a 30 créditos. Com esta afirmação, subentende-se que a distribuição de créditos por unidades curriculares é feita de forma descendente, isto é, a distribuição é feita a partir de um total de créditos que se distribui pelas unidades curriculares. Uma distribuição inversa implicaria iniciar com a definição do número de créditos por disciplina e depois somar os créditos para se chegar ao total de créditos para um determinado curso. O perigo é que o total pode exceder o razoável suportável.

Não existe porém, uma receita universal para distribuir os créditos entre as várias unidades curriculares que compõe um determinado plano de estudos. A distribuição é um processo político de negociação, de decisões e escolhas entre os diferentes atores envolvidos. Assim sendo, experiências mostram que o processo chega a ser um pouco conflituoso. Há também relatos de distribuições aleatórias de créditos por unidades curriculares. Aliás, na Universidade a aplicação dos créditos académicos experimentou um pouco esta realidade conforme alguns depoimentos dos entrevistados a seguir:

- “No início nós atribuímos o mesmo número de créditos para todas as disciplinas. O que queríamos era chegar ao número de 180 para licenciatura e 90 para mestrado. Mais tarde fizemos revisão e começamos a usar outro critério. Começamos a dar maior número de créditos as disciplinas que consideramos nucleares. Chegou um momento que o critério de distribuição de créditos baseou-se naquilo que consideramos que era o volume de trabalho para uma disciplina. Aquelas disciplinas que achamos que eram muito difíceis e que o estudante precisava mais tempo para estudar, demos mais créditos.” FECD2

- “Não foi um processo muito fácil porque cada docente defendia que a sua disciplina devia ter mais créditos. Outros diziam porque era uma disciplina difícil, outros porque era uma disciplina complementar, foi mesmo muito difícil.” FECDC7
- “Nós distribuímos os créditos por igual porque não sabíamos como distribuir de outra maneira.” FEGDC11
- “ Não percebo muito bem como se calculam os créditos para uma disciplina, mas penso que partimos de um total e dividimos pelos blocos. Aqueles blocos mais avançados têm mais créditos.” FCSDC3

Os estudos referem ainda que os créditos académicos ao contabilizarem as horas não letivas introduzem a conceção do ensino centrado na aprendizagem. Os nossos entrevistado mostraram compreender que de facto a introdução do crédito académico implica uma metodologia centrada na aprendizagem ao afirmarem que,

- “Porque os créditos contabilizam as horas que o estudante estuda de forma independente, passamos a usar uma metodologia que da mais trabalho para os estudantes ocuparam o tempo que têm.” FECD3
- “ Por causa dos créditos já não ficamos muito tempo na sala com o professor, temos tempo para trabalho autónomo.” FECEST6
- “Os créditos têm uma relação com o método centrado no estudante, como a nossa metodologia é centrada no estudante eles fazem todo o sentido.” FECDC7

Os créditos académicos são também reconhecidos pelo seu papel de facilitar a comparação e o reconhecimento de graus e competências adquiridas noutras instituições ou outros países. A facilidade de comparação contribui para maior mobilidade de estudantes e docentes. Na Universidade os entrevistados também reconhecem-no como um instrumento que serve para facilitar a mobilidade dos estudantes, como realçam as seguintes declarações,

- “Os créditos académicos nos ajudam porque quando vamos estudar numa outra Universidade podemos ter equivalência.” FECEST3
- “Dizem que com os créditos podemos sair de uma Universidade para outra e ter equivalência das disciplinas que fizemos.” FEGEST1
- “Quando eu vi os créditos fiquei curioso e procurei saber mais, falam de mobilidade de estudantes de uma Universidade para outra, quando um se transferi aquilo que estudou pode ser reconhecido noutras universidades.” FCSEST8

- “Com o sistema de créditos o estudante pode transferir de uma Universidade para outra e os créditos que tem podem ser valorizados e assim continuar normalmente com os estudos.”
FECDC5

Foi também sublinhado que a introdução dos créditos implicou uma redução no tempo de contacto em sala de aulas. Ficou também evidente que há alguma falta de conhecimento sobre a distribuição da carga horária que implica menos horas de contacto e mais de trabalho autónomo e que embora os planos de estudos prevejam maior peso para o trabalho autónomo, na prática as horas de contacto superam as horas de trabalho autónomo. Um entrevistado sublinhou que apesar da previsão de menos horas de contacto e mais tempo para trabalho autónomo nos planos de estudos, na prática as horas de contacto continuam a ser superiores às de trabalho autónomo, como se pode aferir dos seus depoimentos,

- “Uma outra questão foi a redução das horas de contacto, por exemplo no sistema antigo os estudantes tinham mais ou menos 64 horas de contacto por disciplina e agora esta na metade. Isso nunca foi bem visto entre os colegas. Continuamos a usar o sistema de créditos mas as horas de contacto continuaram a ser superior que as horas do trabalho autónomo mesmo quando nos planos curriculares aparecesse que tínhamos menos horas de contacto.” FEGD2

Na verdade a transição de adoção política ou regulamentar de um modelo tem sido um desafio em processos de reforma. As instituições tendem a adotar modelos teoricamente e não os aplicam tal como previsto. Este facto pode ser consequência de incompreensões por parte dos executores como parece ser o caso da Universidade, ou ainda uma simples falta de compromisso com o modelo.

A Universidade introduziu sistema de créditos académicos conforme rege a legislação nacional. Fazendo uma apreciação geral dos depoimentos relacionados com a questão dos créditos, notamos haver um misto de conhecimento e perceções sobre a inclusão dos créditos académicos nos planos de curriculares na Universidade. Nalguns casos depreende-se que os entrevistados têm presente que o crédito académico representa o volume de trabalho do estudante e sobre tudo implica a valorização do trabalho que o estudante realiza, dentro e fora de salas de aulas, para concluir um certo programa de estudos e que implicam métodos de ensino centrados na aprendizagem. Mais do que isso, os depoimentos são reveladores de falta de conhecimento profundo sobre sua aplicação e até certo ponto sua real utilidade. Sendo algo novo no contexto moçambicano é de esperar que o seu conhecimento seja ainda precário.

Curriculum baseado em competências

O desenvolvimento e organização curricular baseado em competências é uma das várias inovações curricular no Modelo de Bolonha. O conceito de competências sugere que independentemente da área de formação os *curricula* devem assegurar o desenvolvimento intelectual e profissional ao longo da vida quer na área específica de formação assim como em áreas transversais.

Importa referir que existe uma diferença entre competência e resultados de aprendizagem embora estes estejam intrinsecamente ligados. Os docentes definem os resultados de aprendizagem que uma vez alcançados pelos estudantes consideram-se competências adquiridas. Em outras palavras as competências são adquiridas pelos estudantes enquanto os resultados de aprendizagem são determinados pelos docentes para orientar o desenvolvimento de competências nos estudantes.

Uma outra distinção prende-se com o facto de os objetivos de aprendizagem restringirem-se as unidades curriculares, enquanto as competências estão relacionados com a totalidade do plano de estudos. O estudante adquire competências no final de um ciclo de formação e alcança os objetivos de aprendizagem em unidades curriculares soltas.

Nos planos de estudos dos cursos que verificámos, há de facto menção ou anunciação de perfis de competências dos respetivos cursos. Nos planos, notamos que há uma grande tendência para a valorização de competências específicas em detrimento das transversais. Aliás, a única competência básica ou transversal mencionada tem a ver com princípios éticos e deontológicos, não havendo uma menção clara de competências transversais como enunciado na legislação nacional.

Das entrevistas que fizemos perpassou a ideia de que os cursos da Universidade estão organizado em torno de um perfil de competências. Porém, a relação entre as várias partes do *curriculum* não está detalhadamente explicado.

- “Sim houve essa reformulação curricular porque nós a nível da Universidade estávamos a usar o modelo curricular que se baseava nos conteúdos das disciplinas dos cursos. Convidamos pessoas que tinham conhecimento sobre o PB com bastante experiencias nos *curricula* baseados em competências e créditos académicos para nos ajudar a reestruturar os nossos planos de estudos.” FECD1
- “ O nosso *curriculum* é baseado em competências porque, da muita importância nos métodos de aquisição do conhecimento e na utilização desse conhecimento. O currículo, por competências valoriza muito o saber fazer, nós tentamos fazer com que nossos estudantes desenvolvam não só competências que tem a ver com a especialidade do curso mas também outras, por exemplo usar computador, a ética, criatividade e outras através de estudos de casos, trabalhos de campo, estágios.” FECD2

- “Bom quanto a competência pelo menos vou falar dos dois cursos que conheço que é de medicina e de enfermagem, acho que pelo menos na parte de medicina acho que há muita competência mesmo, porque eu acredito que uma educação construída pelo próprio estudante já torna o estudante competente desde o início e o PBL é exatamente isso, o estudante constrói o seu conhecimento, constrói as suas habilidades mas não constrói sozinho então sempre há uma parceria.” FCSDC3
- “Os nossos cursos também já tinham sido desenhados em torno de um perfil de competências para médico por isso no curso de medicina não fizemos muitas mudanças. O mesmo aconteceu com o curso de enfermagem.” FCSD1
- “ Sei que há competências mais transversais de devem ser desenvolvidos por um que completa uma licenciatura, por exemplo, trabalhar em grupo, criatividade, uso de tecnologias, conviver com os outros. Estas coisas não estão na nossa lista mas nas nossas aulas assim como na interação que temos com os estudantes temos praticado estas coisas.” FEGD2

Relativamente ao processo de desenvolvimento do *currículum* na Universidade, os entrevistados afirmaram ter havido trabalho em equipa e inclusão das perspetivas dos empregadores nos perfis de competências. Referiram também que convidara especialistas na matéria para apoiar na reestruturação do *currículum*, tal como se nota nos seus discursos:

- “Tivemos a informação que nós devíamos organizar os nossos cursos com base nas competências que os estudantes devem desenvolver. Fizemos chuva de ideais sobre os conhecimentos, capacidades e habilidades que os estudantes deviam ter no fim do curso, isto é os resultados de aprendizagem.” FEGD2
- “ O nosso critério foi de ver o que é que o mercado de trabalho preciso, que tipos de graduados esperavam e aí selecionam aquilo que achamos que os empregadores procuravam nos graduados e a partir daí selecionamos aquelas disciplinas que achamos que iam ajudar os estudantes a desenvolver as mesmas competências.” FEGD3
- “ Os empregadores preferem graduados que sabem fazer, graduados especialistas nas suas áreas, nós nos orientamos com essa perspetiva e concentramos nosso esforço nos aspetos práticos, evitamos incluir coisas mais gerais, fomos aos específicos, olhando também no facto de termos um curso de três anos.” FEGD4
- “ A lei já menciona as competências gerais para cada ciclo, o que fizemos foi adotar essas competências, e depois para cada curso definimos as competências específicas. Então não foi tão simples como retirar o bacharelato.” FECDC11
- “O *currículum* de medicina que estamos a fazer é na base de experiência de profissionais que já estão no terreno. Tivemos que reunir pessoas que fizeram a formação de medicina para definirmos várias coisas. Definimos o perfil do médico tentando articular aquilo que se espera de um médico em Moçambique. Consideramos também aquilo que as universidades podem oferecer para a preparação dos estudantes atingirem esse perfil.” FCSD1

Nos depoimentos acima, nos parece que parte do processo de desenvolvimento curricular baseado em competências referido por Bollela (2009) e pelo Projeto *Tuning* foi observado na reorientação dos *curricula* de uma base de objetivos e conteúdos para uma base de competências.

Na percepção dos entrevistados um curriculum baseado em competências é aquele que enfatiza a componente prática do saber fazer como de pode deprender das intervenções abaixo.

- “Eu percebo que um currículo por competências é aquele que tem em vista o saber fazer na prática, para além da teoria que estamos a dar, em algum momento temos que dar a prática e essa prática eu penso que se orientou que se devia dar nas sessões tutoriais, porque nós devíamos dar em dias de aulas, por exemplo, as vezes não temos tempo para dar aulas práticas, podíamos reservar as práticas para as sessões tutoriais.” FEGDC10
- “Na aprendizagem focada para o desenvolvimento de competências há muita ênfase nas experiências, trabalha-se na base de atividades que os estudantes devem realizar, no nosso caso a falta de tempo faz com que não consigamos realizar muitas atividade para desenvolver as competências dos estudantes.” FEGDC3
- “A legislação diz que os cursos devem ser cursos mais ou menos compreensíveis, quer dizer se eu pego um programa do curso de medicina e enfermagem, quais são as competências e os resultados de aprendizagem para cada disciplina, quais são as matérias, quais são as metodologias e se alguém entrega os mesmos documentos por exemplo a uma outra Universidade, olha para os documentos pode facilmente perceber se este é um curso de medicina. Então a recomendação é que os programas devem ser compreensíveis e depois entra a outra questão que é a mobilidade do estudante, ir buscar créditos numa instituição, então é preciso que as instituições consigam ler os programas e também entra o conceito de créditos académicos.” FCSDC2
- “O equilíbrio entre a teoria e a prática é um elemento muito importante nesse tipo de curriculum. Nós introduzimos muita componente prática, exercícios e resolução de problemas. Mas os nossos estudantes ainda dizem que não têm prática penso que eles confundem a prática da sala de aulas com as práticas do mercado de trabalho.” FECD6
- “No currículo baseado em competências, como o nosso, há muita prática, os estudantes desenvolvem muitas habilidades.” FCSDC5
- “Pelo que sei os curricula por competência focalizam muito o saber fazer e usar o conhecimento que aprendemos.” FEGEST12

Importa referir que na literatura sobre competências e curricula baseado em competências também se discute o conceito competências com alguns a reduzi-las ao saber fazer tal como o fazem alguns dos nossos entrevistados.

A interdisciplinaridade é considerada, na literatura, como um dos elementos fundamentais em curricula baseado em competências. O conceito mais amplo da competência engloba vários

domínios que concitam um profissional, o que pressupõe que elas são desenvolvidas simultaneamente. Alguns dos nossos entrevistados fizeram referência a necessidade e importância da interdisciplinaridade nos seus depoimentos,

- Quando se fala de competências não devemos olhar para as disciplinas isoladamente é preciso muito trabalho de colaboração entre nós, mas neste momento cada docente preocupa-se com a sua disciplina, isso não ajuda muito a desenvolver competências porque tudo é visto de forma separada, as competências tem a ver com o ser humano de várias maneiras, aqui há muito trabalho que temos de fazer, não basta ter um currículo organizado por competências e preciso pormos isso não prática.” FEGDC2
- ““Eu também ia comentar sobre isso, o nosso currículo ainda está organizado em forma de disciplinas e não está integrado mesmo quando falamos de módulos, que na prática são como disciplinas e cada um trabalha de forma separada que não ajuda muito para desenvolver certas competências.” FEGDC7
- “No final do curso ou melhor, durante o curso o estudante vê varias disciplinas que têm resultados de aprendizagem específicos que o docente prepara, na base desses resultados de aprendizagem o estudante deve desenvolver um conjunto de competências bem definidas. Quero dizer que as competências estão relacionadas com o curso todo mas os resultados de aprendizagem com cada disciplina.”FECDC1
- “O PBL é mesmo um método para desenvolver competências multidisciplinares a partir de resolução de problemas”. FCSDC6

Embora reconheçam o importante papel da interdisciplinaridade nos curricula baseados em competências, tal como afirmam estar o da Universidade, com a exceção da FCS, o resto dos curricula ainda se encontra organizado em disciplinas fragmentadas.

Na revisão da literatura é frequentemente estabelecida a relação entre os curricula baseados em competências e os métodos ativos baseados em competências. A partir da análise documental e das entrevistados perpassa a ideia de que a Universidade, pelo menos e letra, pratica métodos centrados no estudante o que nos remete a concluir que a adoção de um curriculum baseado em competências implicou metodologias baseadas no estudante. Os entrevistados consideram:

- “Com este curriculum, os métodos expositivos de transmissão de conhecimento são substituídos por métodos mais centrados no estudante, onde o estudante é ativo. Um das bases são tarefas e resolução de problemas.” FECDC4

Referiram ainda que este tipo de organização curricular facilita a mobilidade de estudante a inserção no mercado de trabalho.

- “Quando há uma base comum que vem das competências gerais ou transversais isso facilita a mobilidade de estudantes.” FECDC10
- “ Eu acho que esse tipo de curriculum facilita a inserção dos graduados no mercado de trabalho.” FECDC7
- “ Assim é fácil para todos, os docentes, os estudantes, empregadores perceberem a direção que o curso leva ou o tipo de graduado que é formado nestes cursos.” FEGD4
- “ Pode ajudar na mobilidade de estudantes, especialmente quando todas as instituições de ensino tem uma base comum para os mesmos cursos.” FEGD3
- “ Quando o estudante vê o currículo, já sabe o que se esperada que ele aprende, assim ele pode estudar para desenvolver essas competências sem precisar muito ou esperar o professo.” FEGD2
- “ Fazem com que os cursos tenham uma clareza, para além de ajudar o aluno a se preparar também ajudam os docentes a preparar material bem direcionado.”
- “Esse currículo ajuda os estudantes a se preparar para o emprego.” FEGEST9

As ideias apresentadas pelos entrevistados, relativas ao papel do currículo baseado em competências promover a mobilidade e a empregabilidade é consentânea com a visão do Projeto *Tuning*. O Projeto *Tuning* que promove a participação dos empregadores na definição de competências para assegurar que os planos curriculares tenham em conta as necessidades destes e as mudanças que acontecem no contexto socioeconómico.

Questionados se os estudantes desenvolvem as competências previstas colhemos as seguintes respostas:

- “Eu penso que o perfil de competências do nosso curso está ajustado e seremos capazes de mostrar o que aprendemos.” FEGEST4
- “Queria acrescentar mas sobre as competências, para o nosso curso nós adquirimos competências durante estes 3 anos na área de gestão, para ser gestores eu acho que estamos preparados porque tivemos a formação que foi muito boa ao nível das áreas de gestão.” FECEST1
- “No curso de medicina e curso de enfermagem os estudantes acabam tendo ou desenvolvem, tem bases para desenvolver essas competências, para desenvolverem esse perfil que se espera deles.” FCSDC2
- “É diferente por exemplo dos outros métodos em que o professor é o dono do saber do conhecimento, no PBL não é assim, eles tem bastantes aulas práticas nós fizemos de tudo para conciliar teoria e pratica isso é o nosso forte, tem teorias, tem palestras, tem a discussão tutorial de seguida tem que ter uma habilidade, tem que ter uma pratica que é para consolidar aquela

prática que aprendeu, desde o terceiro ano eles já vão praticando com doentes reais aqui na clínica, então antes de eles entrarem para o hospital eles já começam a ver casos aqui, nesse processo todo o estudante desenvolve várias competências.” FCSDC4

- “A resposta que eu daria é, eu fiz o ano propedêutico, e no ano eu tive a Ética e a Bioética para saber como lidar com o ser humano, ponto 1, ponto 2 eu tive uma preparação da fisiologia e anatomia tenho que saber como funciona o ser humano, depois tenho a fase pré-clínica aprende as patologias e tem a fase clínica aprende a portanto saber lidar com o paciente e ser um médico digno e saber descobrir e tratar a doença. O nosso objetivo é ser um médico com preparação ética.” FCSEST1
- “Para acrescentar o que a colega disse, mais do que tratar de uma das competências é como prevenir as doenças, então nos aprendemos aqui em saúde pública, temos a que desde o 1º ano até o 4º ano saúde familiar que consiste em uma instrução que faz com que o estudante veja um paciente como uma pessoa holística, uma das competências que vamos sair com ela é ver a pessoa no seu meio social, e dentro do possível afastar esses intervenientes que concorrem para a destabilização da saúde.” FCSEST3
- “Sim, na realidade é muita coisa que a gente aprendeu aqui, na verdade quando eu vim para que eu pensei que viria aprender algo de medicina, quando cheguei aqui logo no 1º ano da minha faculdade, notei que afinal de contas não só aprendemos medicina como tal, nesta casa aprendemos muito mais que a medicina, aprendemos a ser líderes, a lidar com os outros, não fazer ao outro o que não gostaríamos que fizessem a nós.” FCSEST9
- “Nesta faculdade temos a oportunidade de fazer parte de vários grupos, extra curriculares, por exemplo núcleo que fala de HIV e promoção Género, e que este núcleo da oportunidade ao estudante aprender muita coisa sobre a medicina e não só, a aprender como lidar com as pessoas.” FCSEST10
- “Não só, temos o projeto vida, que está mais ligado a lidar com crianças, isso nos ajuda a ter uma certa capacidade, para além disso, estamos perante uma faculdade em que os chefes não são chefes como tal, são líderes, conseguem atender o estudante a qualquer momento, eles disponíveis a resolver a situação do estudante de acordo com as necessidades. Isto é, ensinam-nos a sermos líder no futuro quando estivermos disponíveis no mercado de trabalho.” FCSEST11
- “Nós temos por exemplo o estudo do mercado é uma das competências da gestão de marketing, então acredito que nós já aprendemos na teoria a fazer o estudo do mercado, mas se eu for ao mercado agora, eu não sei fazer um estudo de mercado, então tem competências na escrita, mas eu não me sinto preparado na área, então no estudo de mercado não me sinto preparada para fazer preços dos produtos, nós aprendemos a marca, mas nós não sentimos muito na prática, como nós vamos fazer? Talvez nós não nos empenhamos tanto, mas eu não me sinto preparada.” FCSEST4

Dos excertos das entrevistas acima, a ideia generalizada é que de facto os estudantes, têm desenvolvido as competências previstas nos currículos. Este sentimento é mais pronunciado na FCS interdisciplinaridade há maior interdisciplinaridade em comparação com as outras duas faculdades. Este facto pode se explicar pela natureza prática dos cursos nesta faculdade. Importa referir também que os estudantes de forma consistente consideram competência o saber fazer, daí

que se referem ao saber fazer para explicar que estão a desenvolver as competências previstas no currículo.

Notamos também haver uma tendência de se preferir competências específicas em detrimento das transversais. Falando sobre a importância das competências transversais,

- “Nós temos uma visão ampla, temos muita coisa que no futuro podemos nos especializar é uma das componentes, por exemplo vimos marketing e media, que quem se deu bem no futuro pode estar a desenvolver atividades de gráfica, depois a parte de jornalismo, também quem se deu bem pode ingressar para área de jornalismo, damos uma visão ampla das coisas, aproveitando a ocasião em termos dos módulos, dizer que eu tenho muitas saudades do primeiro ano, nós tivemos um trabalho acho no segundo ano para entrevistar estudantes do segundo ano sobre os módulos, porque tive a oportunidade de entrevistar os estudantes que tiveram as 6 cadeiras em um semestre, naquela época tinha muito tempo para aprofundar a matéria, ia a biblioteca, ir fazer uns trabalhos e era gostoso.” FECEST5
- “Um das vantagens do meu curso das relações públicas é para conhecer um pouco de tudo, acho que é umas das vantagens que muitos cursos tem ou então principalmente o nosso curso, como nós tivemos aulas de gestão de marketing, tivemos aulas de recursos humanos, eu acho que este é um benefício porque o estudante está capacitado para conhecer um pouco de todas as áreas, mas eu acho o que faltou nesse curso são aulas práticas e além disso cadeiras específicas do curso.” FECEST6
- “Precisamos de formação para aplicar esse conceito na prática porque de facto os nossos currículos clarificam as competências específicas a serem desenvolvidas, mais não focaliza as competências gerais.” FEGDC8
- “Temos competências gerais ou transversais e competências específicas. Num curriculum baseado em competências todos têm importância.” FECDC2

Fazendo uma avaliação de curriculum baseado em competências os entrevistados consideram que,

- “Um currículo como esse é bom porque os estudantes são mais motivados, aplicam o conhecimento assim não esquecem o que aprendem. Esse tipo de curriculum requer docentes muito motivados e criativos, preparados para criar situações de aprendizagem que se aproximam a vida real.” FECD3
- “O conceito competência subentende a integração de conhecimentos de várias áreas e dimensões e o currículo é organizado assim claro que trás mais-valia.” FEGD1

Tendo em conta os passos e elementos constantes de um curriculum baseado em competências tal como descreve Bollela (2009), e a apreciação que fizemos dos planos curriculares, incluído a análise das entrevistas aos vários sujeitos, concluímos que o curriculum da Universidade ainda

está longe de ser um curriculum baseado em competências embora alguns entrevistados afirmem que esteja. Dos seus depoimentos é notória a forma redutora como concessionam um curriculum baseado em competências. As competências são associadas ao saber fazer, no entender dos entrevistados, o curriculum da Universidade está baseado em competências porque há uma preocupação com a componente prática.

Para além de conectarem competências com a componente prática, relacionam competências com uma aproximação multidisciplinar da organização curricular. Seus testemunhos revelam que, embora não de forma mais abalizada, os docentes têm noções dos *curricula* baseados em competências, tendo em conta que a multidisciplinaridade é um aspeto fundamental de este tipo de organização. Reconhecem, ainda, como se pode verificar dos depoimentos que seguem, que este tipo de organização não se adequa a *curricula* baseados em competências. Não obstante o *curriculum* encontra-se organizado em disciplinas o que implica uma fragmentação do conhecimento.

Perpassou também a ideia de que a reestruturação curricular, a nível do primeiro ciclo exigia que se focalize nas competências específicas. Em relação a competências transversais ficou a impressão de que estas eram adquiridas a partir de disciplinas não nucleares. As unidades curriculares mais referenciadas relacionam-se com disciplinas de Ética, Religião e Línguas.

Notamos que ao contrário do que está plasmado na literatura que distingue resultados de aprendizagem e competências onde os primeiros são associados a unidades curriculares e os últimos ao plano de estudos como um todo, os nos entrevistados associaram as competências com as unidades curriculares. No nosso entender esta associação pode explicar a abordagem vigente de fragmentação das matérias em disciplinas e a ênfase nas competências específicas ou a ausência de competências transversais nos perfis de competências.

A distinção que o Projeto *Tunning* faz entre competências genéricas ou transversais e as competências específicas não se verifica neste caso. De salientar que para além do Projeto *Tunning*, a ideia da inclusão de competências genéricas nos *curricula* está explícita no Regulamento do Quadro Nacional (Moçambicano) de Qualificações do Ensino Superior.

Sistema modular

Com a reestruturação curricular na Universidade, foi adotado em alguns cursos o sistema modular. O módulo no contexto da Universidade é uma disciplina lecionada num período de entre 4 a 6 semanas. A diferença fundamental entre o sistema modular e o de disciplinas, é que enquanto o módulo é lecionado num período de entre 4 e 6 semanas, as disciplinas são semestrais.

No sistema modular o estudante faz um ou dois módulos em simultâneo enquanto no sistema modular o estudante faz de entre 5 e 7 disciplinas em simultâneo. Importa salientar que o Modelo de Bolonha não se refere ao sistema modular, sobre tudo nos moldes em que é percebido e praticado na Universidade, o que vale dizer que a introdução do sistema modular na Universidade não pode ser atribuído ao Modelo de Bolonha, mas é aqui discutido por ter sido introduzido numa altura em que se estava a adequar o *curriculum* da Universidade ao Modelo de Bolonha.

Relativamente a questão do sistema modular os entrevistados têm opiniões divididas, de tal modo que encontramos os dois modelos dentro do mesmo curso e ou em cursos diferentes na mesma Faculdade. Na FEC todos os cursos estão no sistema modular. Na FEG os dois sistemas estão em vigor. O curso de Economia e Gestão, por exemplo, contempla os dois sistemas sendo que o para o primeiro ano segue-se o sistema semestral e no segundo e terceiro o sistema modular.

No curso de Contabilidade e Auditoria o sistema aplicado é exclusivamente o semestral. Na FCS, vigora um sistema que organiza as matérias em bloco que também duram entre 6 e 7 semanas. Os blocos diferem dos módulos assim como das disciplinas porque têm um carácter multidisciplinar, um bloco comporta matéria de diferentes áreas do saber.

Das entrevistas que realizámos percebemos que há opiniões divergentes sobre o sistema modular. Uma pequena minoria constituída por membros de direção considera que o sistema modular é prático e que trás vantagens para os estudantes facilitando a organização do trabalho pedagógico. Os docentes e os estudantes, na sua maioria, consideram o sistema modular pouco eficaz e que trás desvantagens significativas. No caso da FCS onde o sistema é de Blocos uma espécie de módulos mas mais interdisciplinares e sequenciados de tal modo que para além da

interdisciplinaridade interna, há uma externa, isto é, uma ligação de continuidade entre os módulos não nos pareceu haver alguma contestação ao sistema em vigor.

Os que se posicionam favoráveis ao sistema modular proferiram os seguintes discursos:

- “Vejo algumas vantagens tanto para o estudante assim como para o docente, vou começar pelo lado do estudante, só que ele é que não percebe isso, porque fazendo análise ele tem muito tempo para trabalho autónomo, ele deveria aproveitar se ele estivesse interessado realmente, o que tem acontecido é falta de interesse, mas se eles se envolve-se realmente poderiam aproveitar muito neste sistema modular.” FEGDC11
- “Podemos fazer portanto uma avaliação muito mais holística porque cada sistema tem sua vantagem e desvantagem, eu acredito que modular de facto é muito útil porque o estudante faz as cadeiras, faz o seu exame e procede para o módulo a seguir isso já é muito bom e o que se faz em muitas outras universidades, enquanto semestrais todos os exames e testes são feitos numa época em termos profissionais facilita o trabalho do diretor pedagógico e docente etc., e em termos de resultados acredito que a carece de um estudo, acredito que o sistema modular é efetivo.” FEGD2
- “ Uma vantagem sob ponto de vista do módulo é que o indivíduo concentra-se numa cadeira durante aquele período, então tem a possibilidade de explorar tudo que está envolta daquela cadeira.” FEGD1
- “Eu pessoalmente acho que o sistema modular é bom. Os estudantes concentram-se num módulo e passam para outro, e as matérias dos módulos são relacionadas, há mais possibilidade de aprendizagem. No sistema semestral os estudantes assim como os docentes tendem a relaxar pensando que tem muito tempo.” FECD1
- “Em termos organizacionais o sistema modular para mim é melhor. Temos mais controlo sobre os docentes e também facilita na gestão das salas de aulas.” FECD2
- “Alguns gostam e outros não gostam, dos encontros que tenho com os estudantes eles mostram que gostam. Os docentes sim, estes não gostam muito, dizem que ficam sobrecarregados. FECD3
- “Eu tenho opinião diferente, no sistema semestral é mais puxado porque vemos 6 ou mais disciplinas ao mesmo tempo, enquanto no modular é 1 ou duas aí nos concentramos mais e penso que aprendemos mais.” FEGEST10

Um outro grupo maioritariamente composto por docentes e estudantes considera o sistema modular inadequado para as condições existentes.

- “O sistema modular também foi contestado pelos colegas, que diziam que havia pouco tempo para os estudantes aprenderem a matéria e eles ficavam também sobrecarregados. Para o curso de Economia e Gestão, acabamos mantendo o sistema semestral para o primeiro ano e o modular para o segundo e terceiro.” FEGD2
- “Sim, o curso de contabilidade continua no sistema semestral porque, vamos supor que no início precisava muito mais tempo, mas nós estamos a imaginar uma pessoa que vai se formar em

contabilidade e fala de contabilidade no primeiro semestre um mês e depois vem falar da contabilidade no segundo semestre e num outro mês, não há nenhuma outra ligação então quando ele chega a contabilidade 2 ele já esqueceu o que deu na contabilidade 1, porque estaria a fazer exatamente o modulo, é verdade que na conceção que nós temos do estudante pode ser diferente daquilo que ele tem de si próprio para o estudante ele faz o modulo de acordo com como ele estudou para entrar noutro modulo é verdade que é um sistema que se acompanhado ele pode fazer a contabilidade total em dois semestres aliás em 2 ou 4 meses em 3.” FEGDC8

- “O perigo é de o estudante ‘deletar’ toda a matéria no fim do módulo, porque o estudante pode ‘deletar’ praticamente e depois mete outro módulo assim sucessivamente, sem querer dizer que o método não é vantajoso ele é vantajoso estamos a dizer que tudo que você tem de dúvida tem aquele meio para você fazer mais este é um ponto de vista. FEGDC4
- “Eu penso que o sistema modular é muito exigente para a docentes assim como para os estudantes, há pouco tempo e muito trabalho e isso implica fazer as coisas a correr.” FEGEST8
- No sistema modular, no fim as competências adquiridas podem não ser as mesmas se calhar se tivéssemos um sistema semestral, em que o docente e os estudantes teriam tempo de discutir as temáticas que são discutidas, seria mais tranquilo e não as correrias que se tem feito nos últimos tempos.” FEGDC4
- “ Os estudantes também não têm tempo para aprofundar a matéria, isso significa que aprendem muito pouco, eu acho que é melhor o sistema semestral.” FEGDC1
- “Os estudantes vêm habituados ao sistema semestral e quando deparam-se com o sistema modular encontram muitas dificuldades, não conseguem fazer os seus deveres dentro dos prazos e isso afeta todo o processo.” FEGDC3
- “Eu fiz um reflexão, estava a dialogar com a colega sobre os dois modelos, dum lado os dois modelos aparecem como uma oportunidade para um grupo e para nós e do outro lado quando há fraquezas sobre tudo nos primeiros anos, nós notamos que talvez o tempo de assimilação é pouco, porque damos em forma compacta, então para estes estudantes para eles entrarem ao rumo é muito difícil, porque eles já vem de antemão a ter as aulas em semestres e não é fácil singrar logo em 6 semanas.” FEGDC 10
- “A questão menos pacífica entre nós é o sistema modular, este sistema é muito apertado para nós porque damos vários módulos em turmas numerosas. Para dar feedback aos estudantes a tempo é muito difícil.” FECD3
- “ É preferível o sistema semestral porque temos a possibilidade de acompanhar melhor os estudantes, temos tempo para lhes conhecer. No sistema modular isso é quase impossível.” FECD6
- “Essa parte de módulos aqui não se aprofundam muito porque o tempo é curto, então quando se trata de um semestre a se tratar uma única cadeira ai o estudante sai mesmo informado, parece que estes 3 anos para nós são bons, mas é diferente, porque o mercado de trabalho os 3 anos aqui não é suficiente para ter mesmo uma formação académica, então não sei se mesmo podia se resolver essa situação.” FECEST6

- Já no sistema de modular tudo fazemos as correrias, nós tínhamos que nos adaptar a uma vida completamente diferente, assimilar a matéria de uma maneira muito rápida e nem todos tem essa capacidade em poder assimilar as coisas, se a faculdade pode ver esse aspeto seria muito bom, eu fiz uma entrevista e depois elaborei uma notícia, então em conversa com os colegas, eu pude colher essas sensibilidades e não pude apresentar. FECEST8
- “ No regime semestral temos mais tempo para consumir a matéria visto que o docente da aos poucos, no sistema modular é muito puxado.” FEGEST8

Uma das questões levantadas para justificar a aparente ineficácia do sistema modular é a questão de números de estudantes por turmas. Para os docentes, as turmas são numerosas e os estudantes não se beneficiam de um feedback mais aprofundado da parte dos docentes.

- “ Eu penso que se tivéssemos turmas com poucos estudantes e se os estudantes fossem mais dedicados, seria muito bom porque o estudante concentrava-se numa disciplina ou módulo de cada vez e isso podia ajudar a melhorar o seu desempenho.” FEGDC5
- “Com este sistema e o número de estudantes por turma, é muito desgastante para nós, os professores, não conseguimos dar um bom acompanhamento personalizado aos nossos estudantes por falta de tempo.” FEGDC7

Uma outra relaciona-se com uma prática muito comum na reformulação curricular que é de se manipular algumas variáveis e deixar outras relacionadas intactas o que tem resultado em problemas. No caso particular ficou a ideia de que foram reduzidos os anos de formação e introduzido o sistema semestral e reduzido o tempo de contacto e mantido conteúdo das unidades curriculares o que naturalmente trouxe problemas de sobre carga conforme o depoimento que segue,

- “Não quero discordar com os colegas sobre os problemas do sistema modular, mas é preciso reconhecer que se tivéssemos definido o conteúdo dos programas de acordo com o tempo que dura o módulo e tivéssemos motivação para trabalhar com o sistema modular íamos ter uma ideia diferente. Para mim o sistema pode ser bem aproveitado.” FEGDC1

No caso da FCS ficou a impressão de que a organização em blocos não cria problemas para todos os grupos de sujeitos tal como nos referimos anteriormente. Conforme os entrevistados

- “Um bloco duro entre 4 a 6 semanas. Vou comparar o que se faz na UEM em termos de PBL e o que nós fazemos. A UEM usa sistema modular, mas é módulo por exemplo que fala só de Anatomia, só de Cirurgia, só de Fisiologia e a Universidade faz um sistema diferente, nós temos blocos que duram 6 semanas mas são blocos multidisciplinares, então nós vamos falar por exemplo do coração, no coração vamos abordar tudo, a anatomia, a histologia, a fisiologia, a

patologia, o tratamento, no entanto é multidisciplinar e do 1º Ciclo que agora consideramos 1º e 2º Anos, vamos ver tudo que é normal, no 3º e 4º Ano voltamos a repisar tudo que é normal no 1º e 2º Anos mais aquilo que não é normal que é a patologia, as doenças, então isto os estudantes depois vão praticar no 5º e 6º Anos. Há pouca possibilidade do estudante esquecer a matéria, a matéria é relacionada de um bloco ao outro, de ano para ano.” FCSD2

- “Acredito que sim, por exemplo o sistema modular, como é que um estudante vai esquecer uma coisa que estudou hoje? Vai esquecer daqui a 1 mês, é porque ele não vai voltar a repisar aquela matéria. Por exemplo os blocos, 1.1 para 1º ano, 1.2 e 1.3, se nós estamos 1.3 nós falamos para o estudante, olha, para este bloco vocês devem fazer revisão do bloco 1.1 porque vamos abordar assuntos relacionados com o que já falamos com o ponto 1.1, então o estudante é obrigado a rever aquela matéria, vai fazer um recall daquilo que já estudou e isso também facilita a assimilação do conhecimento do estudante.”FCSD3
- “Para nós os blocos são multidisciplinares, vemos várias disciplinas ao mesmo tempo num bloco, há uma relação entre os blocos, por isso não há muita discussão de sistemas modular ou semestral.” FCSDC3
- “A meu ver seria talvez melhorar como se ensinam estas disciplinas, para mim se houver pessoas competentes para ensinar uma certa disciplina as pessoas aprendem, independentemente de como vai se ensinar esta disciplina, como vai se aplicar esta disciplina. Então a meu ver o que mais precisamos é de pessoas competentes para dar as ciências básicas, aquelas que seriam os instrumentos básicos para os estudantes poderem continuar depois de forma independente, de forma mas livre, espontânea inclusive.” FCSDC5
- “Nós lecionamos os nossos cursos é por módulo, então são 6 semanas e nestas 6 semanas os estudantes tem que estudar primeiro anatomia da boca ou vamos dizer a anatomia do ouvido, fisiologia do ouvido e patologias do ouvido e de certa maneira bem nós conseguimos porque o método é centrado no estudante porque também somos muito específicos naquilo que nós queremos, retiramos aspetos chaves.” FCSDC6

Conforme os depoimentos acima, no sistema adotado na FCS a organização da matéria está feita por módulos multidisciplinares e não em disciplinas fragmentadas como em outras faculdades. A sequência em que são vistos os módulos requerem a convocação da matéria vista em outros blocos o que cria mais motivação e garante a retenção do conhecimento.

Sobre esta categoria, e a semelhança da questão relativa a duração dos anos há opiniões divergentes quanto a eficácia, principalmente do sistema modular, uns defendem, que ele é eficaz. A opinião mais generalizada é que o sistema modular implica muito trabalho para o docente e estudante que tem que garantir que se cumpra com o programa e assimile a matéria num curto espaço de tempo respetivamente. Para os entrevistados o sistema afeta a qualidade da aprendizagem uma vez que tudo é feito a correr. Alguns dos entrevistados têm uma opinião

diferente e acham que o sistema modular tem méritos a serem explorados, consideram que o problema é que a quando da transição do sistema semestral para o modular não houve revisão dos conteúdos para corresponder com o tempo do módulo.

IMPLICAÇÕES DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No quadro que segue é apresentado o primeiro domínio, as categorias, as subcategorias relacionadas. São também apresentados o objetivo e a questão que orientaram as entrevistas. O conteúdo apresentado neste quadro é uma síntese da informação mais relevantes que sobressaiu

Quadro 16. Implicações da reestruturação curricular nas práticas pedagógicas

DOMÍNIO	CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	ORIENTAÇÃO DA ENTREVISTA
Práticas pedagógicas	<p>Implicações da reestruturação curricular nas práticas pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none">• Metodologia de ensino-aprendizagem• Métodos de avaliação• Recursos pedagógicos• Relação pedagógica• Qualificação docente	<ul style="list-style-type: none">• <u>Objetivo</u> Analisar as alterações feitas nas práticas pedagógicas e aferir a percepção dos atores institucionais sobre as alterações.• <u>Questão chave</u> Que alterações foram feitas nas práticas pedagógicas e como é que os atores institucionais percebem-nas?

Nesta categoria interessava-nos saber, sob ponto de vista dos entrevistados, o que é que teria mudado no âmbito pedagógico nas suas práticas e atitudes em relação ao ensino e aprendizagem, em sequência da reestruturação curricular.

Metodologia de ensino aprendizagem

Uma das importantes implicações pedagógicas do PB que tem uma relação estreita com o sistema de créditos acadêmicos e *curriculum* baseado em competências é a transição de um paradigma tradicional de ensino baseado na transmissão para um paradigma de ensino centrado na aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem, é um processo que requer empenho e responsabilização quer do sujeito que ensina quer do sujeito que aprende e a nova tendência é de colocar o sujeito que aprende no centro do processo. Ele deve assumir mais responsabilidade na construção do conhecimento e desenvolvimento de competências. O docente tem que criar condições para garantir que ele tenha condições para aprender.

Na verdade o PB adota uma abordagem construtivista (Stauffer, et. al., 2006) que aproxima o conhecimento como uma construção em contexto e na interação entre as pessoas com o meio, daí que o aprendente assume maior protagonismo.

A Universidade, no contexto da reestruturação curricular adotou metodologias de ensino centrados na aprendizagem/no estudante e no desenvolvimento de competências conforme descrito nos planos curriculares e conforme apuramos das entrevistas aos membros de direção, docentes e estudantes. Os depoimentos que seguem refletem o pensamento dos entrevistados sobre o método de ensino na Universidade.

- “Nos anos anteriores o ensino estava centrado no professor. Ele era o transmissor de todo o conhecimento durante as aulas, com essa nova abordagem de ensino o conhecimento do estudante começou a ser valorizado. Ele é o centro das atenções, isto é, os estudantes veem a sala de aulas com informação que deve partilhar com os outros e o docente é um orientador, no sentido de não deixar os estudantes a desviarem-se fora do assunto a se tratar. Agora as aulas são mais interativas, no que concerne a debates nas sessões e trabalhos autónomos.” FEGD4
- “ Com a reestruturação curricular os docentes tiveram que mudar os métodos de ensino para centrar mais no estudante, isso é dar mais responsabilidade aos estudante e o docente assumir o papel de tutor orientador. Esse tipo de método é muito eficiente o estudante aprende mais e não esquece que aprende porque participa ativamente.” FEGD2
- “Deixamos o método tradicional de transmitir conhecimentos e agora usamos métodos inovadores de construção de conhecimentos. O estudante passa a participar mais no processo de aprendizagem, não espera só do professor, ele trabalha com o professor para sua própria aprendizagem.” FECD2

- “Para o curso de medicina, acho que é mais forte em relação aos outros cursos, porque o método PBL é centrado no estudante, então significa que o estudante é responsável de ir buscar a informação, ir buscar os problemas, quer dizer, arranjar soluções para todos os problemas que ele for a encontrar dentro da sua vida como estudante, então, ele vai ser o ator principal e o docente que já deixa de ser professor, vira tutor, vai simplesmente guiar o estudante nesta aprendizagem centrada nele mesmo.” FCSD3
- “A orientação da universidade é de usarmos método centrado nos estudantes, envolver muito o estudante na construção do conhecimento através de aulas interativas e trabalhos práticos e outras atividades que o próprio estudante desenvolve.” FECD5
- “Aqui o método que usamos é o método centrado no estudante, o professor é um orientador, os estudantes deve se empenhar mais, investigar mais.” FEGDC8
- “Em relação ao método centrado no estudante, já se fazia a Faculdade de Medicina desde 2000 quando foi introduzido o curso o método usado foi PBL.” FCSD2
- “Sim no plano curricular vem escrito que a metodologia de a Universidade aplica é centrada no estudante por isso digo que sim, está centrada no estudante.” FECEST10
- “É isso que nos têm dito que o ensino está centrado no estudante e que nós temos que ser responsáveis e muito ativos.” FEGEST7

Referiram também que a Universidade exige que usem métodos centrados no estudante e dizem que com este método passaram a usar métodos diversificados para fazer com que o estudante adquirira as competências previstas. Os métodos referidos incluem aulas presenciais teóricas e práticas, laboratórios, seminários, trabalhos de campo e tutorias para acompanhar os trabalhos de os estudantes desenvolvem de forma autónoma.

- “ A orientação que os docentes têm é de diversificar as metodologias e centrar o esforço no desenvolvimento de competências.” FEGD1

Em relação às mudanças nas metodologias de ensino, os entrevistados afirmaram que de facto houve uma mudança. No entender deles, o ensino passou a ser mais centrado no estudante e os docentes tiveram que ajustar suas práticas pedagógicas para responder a essa realidade. Apuramos também que embora no geral tenha havido mudanças existem ainda focos de prevalência de práticas anteriores à reestruturação.

Os membros de direção consideram que no geral os docentes aplicam métodos centrados no estudante, mas reconhecem haver ainda alguns docentes que usam os métodos tradicionais centrados na transmissão de conhecimentos.

- “No geral posso dizer que os docentes aplicam na prática os métodos centrados no estudante. Sabemos que alguns docentes ainda usam os métodos mais clássicos, na sua maioria aqueles que trabalham a tempo parcial.” FECD2
- “Alguns Colegas que posso dizer uma minoria, ainda não aplicam a metodologia centrada no estudante, continuam a dominar o processo de ensino.” FECD2
- “Aqui é tudo PBL que por natureza é centrado no estudante, todos aplicam.” FCSD1

Os docentes também consideram que no geral aplicam o método centrado no estudante, também reconhecem que alguns dos seus colegas não aplicam ainda. Acreditam que com a passagem do tempo os docentes vão gradualmente aderindo ao novo modelo. Na FCS há indicações que todos usam o método centrado no estudante considerando que vêm aplicando o método desde que a Faculdade foi criada tal como afirmaram os membros de direção. Conforme os docentes:

- “A maioria de nós aplica o método centrado no estudante, não foi fácil mas ano pós ano estamos a melhorar e há mais docentes a saber aplicar o método.” FEGDC7
- “Temos colegas aqui na faculdade que ainda usam os métodos clássicos.” FECD3
- “Os docentes, a tempo parcial, continuam a usar métodos tradicionais como ditar apontamentos e não promovem interação durante as aulas.” FECD9
- “Aqui na Faculdade de Ciências de Saúde todos usam o PBL, não usamos métodos clássicos. Temos algumas palestras mas não são frequentes, as tutorias e trabalhos laboratoriais é que são mais frequentes.” FCSDC3

Alguns estudantes referiram que na prática, alguns docentes continuam a usar o modelo antigo de transmissão de conhecimentos e não recorrem às novas metodologias que colocam o estudante no centro do processo. Esta informação foi confirmada pelos membros de direção e por alguns docentes.

- “Nem todos os docentes mudaram a sua forma de dar aulas, alguns ainda usam o *datashows* de onde leem os slides e explicam muito pouco, outro nem slides usam chegam e põe-se a falar sozinho.” FEGEST3

- “Na verdade a exposição de matéria ainda contínua em alguns casos, principalmente com docentes a tempo parcial.” FEGEST5
- “ Outros também, só chegam na sala e nos dizem para ir ler assunto x e y e depois venham apresentar, nós apresentamos e quase que não temos feedback. Não sabemos se estamos certos ou não. E limitam-se a dizer que o estudo está centrado no estudante e o estudante deve se preocupar.” FEGEST6
- “A maior, das bem aulas, nós fazemos a nossa parte e eles fazem a parte deles e as aulas são muito motivadoras.” FEGEST7

Para os membros de direção as explicações para a persistência de métodos centrados na transmissão incluem a falta de domínio dos próprios métodos, a falta de vontade de mudar e turmas numerosas.

- “Os docentes alegam que nunca tiveram formação sobre os métodos centrados no estudantes e por isso não aplicam.” FEGD2
- “Alguns colegas dizem que com cerca de 50 estudantes nas turmas encontram muita dificuldade para fazer aulas interativas.” FECD1
- “Eu penso que em muitos casos é mesmo falta de vontade, há docentes que não gostam de mudar querem sempre fazer as coisas da maneira que estão habituados.” FECD2

Para os docentes, a persistência de métodos clássicos estão relacionados com a falta de conhecimento sobre como usar os métodos, números de estudantes por turma.

- “Nem todos sabemos, porque aprendemos com o método clássico e nunca tivemos uma formação sobre como usar o método. Mas temos tentado.” FEGDC 11
- “Também temos o problema de termos muitos estudantes nas turmas, fica difícil fazer aulas interativas com muitos estudantes.” FECD8

No geral, a Universidade pode se considerar que aplica métodos centrados no estudante embora haja pequenos focos de métodos tradicionais. Parece haver consenso de que os docentes não estão devidamente capacitados para os novos métodos e que as condições não são totalmente favoráveis principalmente o número de estudantes por turma. A ilação que se pode tirar que aliás está em linha com a constatação feita na segunda categoria é que partiu-se para a mudança sem uma preparação devida dos atores chave.

A literatura sobre o Modelo de Bolonha em particular sobre a transição de métodos tradicionais baseados na transmissão de conhecimento para os métodos mais ativos baseados no desenvolvimento de competências refere que os atores assumem um leque de papéis diferentes dos que assumem nos modelos tradicionais.

Em relação ao papel dos docentes no contexto de métodos centrados nos estudantes, os membros de direção consideram que os docentes continuam a desempenhar um papel ativo e importante que abarca aspetos como a preparação de matérias, ambientes que propiciem a aprendizagem e o acompanhamento contínuo e personalizado dos estudantes.

- “As vezes as pessoas pensam que quando o ensino está centrado no estudante, pensam que o docente passa a ter menos trabalho. Pelo contrário o docente tem ainda muito trabalho porque neste método o estudante precisa de ser acompanhado permanentemente dentro e fora da sala de aulas.” FECD2
- “Este método exige uma qualidade muito alta de material e ambientes de aprendizagem, os docentes têm que garantir este material e os ambientes, isso requer muito trabalho e muita competência.” FEGD2

Os membros de direção afirmaram que há docentes que não se aplicam tal como o método requer que se apliquem dando a impressão de que o método centrado no estudante implica menos trabalho para o docente.

- “Alguns docentes deixam quase tudo ao critério do estudante sem orientações claras sobre o que devem fazer, limitando se a dizer que eles devem investigar muito.”
- “Temos recebido queixas de estudantes sobre docentes que não se preparam para aulas e não motivam os estudantes.”

Em relação ao seu próprio papel neste novo figurino os docentes consideram que é de facilitar a aprendizagem e motivar mais os estudantes. Consideram também que ainda têm muito trabalho porque o método requer o uso de diferentes metodologias e mais acompanhamento aos estudantes.

- “O nosso foco é promover a criatividade no estudante, nós passamos a organizar situações para facilitar esse desenvolvimento de criatividade. Por exemplo introduzimos a simulação empresarial ou empresas simuladas onde os estudantes criam uma empresa fictícia e aprendem a geri-la, isso ajuda no desenvolvimento de competências. FEGDC3

- “Como trabalhamos para desenvolver competências nos estudantes já não nos limitamos aos conteúdos, trabalhamos também com habilidades e essas não podem ser desenvolvidas através de aulas expositivas, por isso há mudanças na metodologia. Temos programado trabalhos de campo e outras atividades práticas. Nós passamos a usar metodologias mais participativas, resolução de problemas em grupo e outras formas, mas há um grande problema com isso, temos muitos estudantes nas turmas e isso dificulta por isso as vezes preferimos recorrer a aulas expositivas.” FECD5
- “Temos que acompanhar mais, mas também para que isto tenha lugar o instrumento importante é o tempo, porque imagina que as nossas turmas estão compostas por muitos estudantes para fazer o acompanhamento personalizado em 6 semanas é uma luta impossível de fazer, então o tempo é um meio importante para que esta estratégia de fazer acompanhamento, fazer a monitoria da aprendizagem tenha lugar e que o estudante saiba na sua mentalidade que a sua missão é estudar para no fim alcançar resultados satisfatórios.” FEGDC2
- “Este novo currículo há várias componentes que no anterior não tinha, só para dar um exemplo, nós neste novo currículo temos que saber como lidar com os trabalhos autónomos e exigir também, porque também se nós damos a eles temos que dar feedback porque quando eles percebem que não exigem ficam relaxados e não se preocupam em ler. FEGDC1
- “Esse método é exigente para o professor assim como para o estudante porque, o professor tem que organizar bem os conteúdos, as atividades e os objetivos de aprendizagem, para o estudante não se perder. E depois tem que fazer um acompanhamento muito sério porque o estudante não acompanhado pode-se desviar facilmente. Aliás eles dizem que tem muitas borlas, quando na verdade aquele tempo é para trabalhar de forma autónoma.” FECD5

Os estudantes mostraram estar conscientes de que o professor passa a desempenhar um papel de facilitador tutor e não transmissor de conhecimento.

- “O estudante aprende e o professor é como um orientador, mas também o professor aprende do estudante, porque apesar de o professor ter as suas qualidades não sabe tudo, durante aquele todo tempo de formação não conseguiu aprender tudo não é possível, então alguma coisa o estudante trás de novo que o professor pode aprender.” FCSEST2
- “Eu acho que o docente tem um papel novo, ele simplesmente serve de um guia, para nos orientar qual o caminho certo ou caminho a seguir, não simplesmente docente que chega na sala de aulas para nos transmitir o conhecimento ou coisas de género.” FEGEST2
- “O docente é um guia e um orientador nos deve apoiar no processo de aprendizagem, nos mostrar os cominhos para alcançarmos os objetivos. FECEST4

Alguns estudantes consideram que com a introdução do método centrado no estudante, alguns docentes passaram a se empenhar menos. No entender destes, os docentes parecem não entender que continuam a desempenhar um papel importante no acompanhamento dos estudantes uma vez que os estes, trazem muita informação das buscas que fazem e precisam que os docentes os

ajudem a verificar se a informação que trazem corresponde aos objetivos de aprendizagem da respetiva disciplina.

- “É preciso se explicar bem para alguns professores o que é isso de ensino centrado no estudante porque alguns podem estar a confundir que já não têm mais responsabilidade. Eu penso que até tem mais.” FEGEST9
- “Eu acho que é um método que envolve muito o estudante e que deixa o docente relaxado.” FECEST6
- “Já que se diz que 75% da responsabilidade de aprendizagem é do estudante, alguns docentes aproveitam-se e não preparam-se antes de virem as aulas. Em algum momento sentimos falta de orientação aqui dentro devido a falta de preparação dos docentes.” FCSEST3

Em relação ao papel dos estudantes os membros de direção afirmaram que os estudantes passam a assumir mais responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem. Consideram que este método só pode funcionar bem se os estudantes se empenharem, preparem a matéria antes das aulas e participar ativamente durante as aulas.

- “Os estudantes devem desenvolver novos hábitos, hábitos que significa serem mais responsáveis e realizar as tarefas que são dados e participar ativamente no processo todo.”
- “Com este método o estudante tem muita responsabilidade, deve investigar e trabalhar muito para alcançar os objetivos de aprendizagem.”
- “O estudante deixa de ser um mero recetor, é um sujeito ativo e o docente deve facilitar e acompanhar o estudante.”
- “Nem todos os estudantes têm a consciência de que devem mudar de atitude e serem mais proactivos, alguns ainda esperam que o professor investigue e de aulas clássicas.”
- “Ainda temos estudantes que são se aplicam, não fazem os trabalhos que são dados, têm muito tempo para o trabalho autónomo mas não usam este tempo para estudar.”

Instados a se pronunciarem sobre o papel do estudante no contexto do método centrado no estudante, colhemos as seguintes respostas.

- “Penso que é também exigente para o estudante que deve investigar mais, realizar várias tarefas de forma autónoma e trabalhar muito em grupo. FECDC6
- “O estudante passa a assumir muitas responsabilidades, é o estudante que deve desenvolver competências, o professor ajuda definido os objetivos e acompanhar o estudante.”
- “Os estudantes devem se preocupar mais com o aprender e procurar sempre apoio dos colegas assim como dos docentes.”

- “Os estudantes devem ser ativos, são eles que devem fazer as aulas, são eles que devem investigar a aprender como se aprende. Nós damos o apoio.
- “No PBL, tutor é o agente ativo mais não das aulas como tal, nas palestras sim há um palestrante que dá informações. Mas isto é uma pequena parte, porque a maior parte, podemos dizer que isso só faz 20%, depois a maior parte 80% é mais a prática do próprio estudante, ele pratica discussão em grupos e estudo individual. Então o contacto com o docente é muito pouco, digamos que presencial, porque depois ao longo dessas práticas desses estudos em grupo, o docente pode estar até a orientar mais de fora.” FCSD2

Em relação a seu próprio papel, os estudantes entendem que o seu papel mudou. Afirmam que com o método centrado no estudante são chamados a ser mais ativos e participativos assumindo maior responsabilidade do que antes.

- “Nesta metodologia PBL, não é meros recetores ou seja consumidores passivos somos muito ativos. Eu penso que é muito bom. E não só por isso, as modalidades de docência, que inclui os tutoriais o estudante tem a possibilidade de ir ler e vir relatar, temos atividades que ajudam a desenvolver habilidades. Temos palestras onde pessoa com conhecimentos mais avançados vêm partilhar connosco suas experienciam e isso é muito bom.” FCSEST4
- “Em relação a este dizer costuma se dizer que o estudante é o centro do processo de ensino, não é como aquele método clássico, onde o docente aparece e da toda informação e o estudante vai posteriormente ler para poder fazer avaliações. Neste sistema PBL ajuda bastante ao estudante, o docente aparece como o tutor e dar tópicos, o estudante com aqueles tópicos ele vai pesquisar, buscar as informações e trazer para partilhar com os outros.” FCSEST2
- “Nós temos que trabalhar muito, os docentes devem nos apoiar.” FEGEST3
- “Temos mais responsabilidade, nós e que estamos para aprender temos que de seguir as pistas que os docentes nos dão e nós devemos nos esforçar para aprender e não esperar sempre pelo professor. FECEST7

Para além das práticas e atitudes, o método centrado no estudante também teve implicações sobre a organização dos espaços físicos. A adoção do método centrado no estudante implicou que as faculdades ampliassem seus espaços físicos e expandissem o leque de recursos pedagógicos para proporcionar aos estudantes um ambiente conducente para estudos individuais e em grupo. Esta expansão inclui o aumento de horas de funcionamento da Biblioteca e dos Centros de Informática.

- “O meu colega estava a focar aqui um espeto crucial, mesmo em relação aos docentes daqui dentro eu penso que, a leitura que eu faço é que o BPL exige mais ou menos três elementos cruciais que é: Espaços físicos adequados, recursos materiais diversos, e recursos humanos (docentes) porque trabalham em pequenos grupos. O material aqui não é o grande problema,

temos aqui uma biblioteca muito recheada, com bibliografias ainda muito bem atualizadas temos aqui o sistema informático também apurado e eu penso em termos de número dos docentes também não nos ressentimos bastante.” FCSEST6

- “Tivemos que apoiar a biblioteca e criar mais espaço para que os estudantes e docentes tivessem mais espaço para as várias atividades, porque o método centrado no desenvolvimento de competências requer muito espaço para trabalhos e grupos, normalmente pequenos.” FECD3
- “Expandimos a nossa biblioteca e criamos laboratórios de informática e de contabilidade, para os estudantes ter mais espaço porque têm tido muito trabalho nos grupos de tutórias e trabalhos autónomos.”FEGD2

Tendo em conta que os modelos e as práticas podem trazer mais vantagens ou desvantagens ou ambos, verificamos junto dos atores institucionais, que entrevistámos que consideravam o método centrado no estudante vantajoso. Das respostas obtidas considerámos que no geral o método é percebido como vantajoso mas foram também apontados algumas desvantagens, das quais parecem mais erros de perceção ou aplicação e não propriamente desvantagens do método centrado no estudante.

Os membros de direção consideram que o método centrado no estudante é vantajoso porque promove maior aprendizagem. No entender destes, os estudantes são desafiados a assumirem responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. Entendem também que o facto de o método ser interativo motiva os estudantes para se aplicarem mais e consequentemente aprender mais como ilustram os depoimentos que seguem.

- “Eu acho que a dinâmica melhorou muito, porque cada disciplina tem certa percentagem de teoria e tem certa percentagem de pesquisa e o estudante esta livre de fazer as pesquisas, as vezes pesquisas muito superiores as que o docente pode fazer para uma determinada aula e ele também tem a liberdade de em salas de aulas poder ter um acompanhamento daquilo que ele leu e também e poder ter um feedback do docente.”FEGD2
- “No que concerne a postura dos docentes eles passaram a ser mais dinâmicos com a utilização de vários meios de ensino e aprendizagem e os estudantes enriqueceram os seus conhecimentos com as novas metodologias de ensino e aprendizagem, passou a ter mais atitude e mais participativo nas sessões de aulas.” FECD3
- “Eu Penso que com o método centrado no estudante os estudantes são mais desafiados e motivados.” FEC2

- “Os estudantes aprender a ser autônomos e responsáveis pela sua própria aprendizagem, isso é muito bom. O mercado de trabalho quer esse tipo de profissionais.FEGD1
- “Com o método centrado no estudante o estudante é muito ativo e aprende muito mais.’FCSD2

Os docentes referiram que o ensino centrado no estudante promove autonomia nos estudantes. Os estudantes aprender a buscar o conhecimento e desenvolver competências sem depender muito dos professores. Advogam que com este método os estudantes aprendem mais e melhor.

- “Eu acho primeiro louvar que este é uma introdução muito benéfica, eu acho que para um ensino superior o aprendizado deve-se centralizar no estudante, então para a faculdade de ciências de saúde em particular o curso de medicina e neste caso que já é um curso mas velho da faculdade de ciências de saúde, sempre foi devido ao método que nós usamos aqui que é o método PBL, sempre o ensino foi centrado no estudante, agora o que fica realmente pelo menos quanto a nossa faculdade acho que não temos problemas quanto a isso e nota-se realmente que estudantes de ciências de saúde tem uma melhor capacidade e autonomia para a aprendizagem, quer dizer não é dependente do professor, porque se formos a recordar, o professor decide o que quer dar como quer dar e o estudante é apenas limitado em tipos de conhecimentos que pode desenvolver, geralmente até o docente vem com uma brochura no fim e o estudante limita-se a aquele campo de conhecimento e eu acho que não é na minha percepção no ensino superior o estudante não deve ser alguém limitado para desenvolver o seu conhecimento.” FCSDC1
- “Os estudantes estão muito motivados com esse método, dizem que é aborrecido quando um docente monopoliza a aula.” FECDC3
- “Temos muita experiencia no ensino baseado no estudante porque nós estudamos no sistema *Problem Based Learning* e também demos aulas nesse sistema. O método centrado no estudante é muito bom porque o estudante assume responsabilidade e pode aprender mais.” FECDC2
- “Para mim é um método que ajuda na emancipação do próprio estudante, na responsabilização do próprio estudante e isso envolve mas o estudante do que seria se fosse o contrário, não quer dizer que nos outros métodos, método clássico o estudante não participa de forma ativa na sua própria aprendizagem, o estudante é mais ativo quando as responsabilidades a aprendizagem é confiada ao próprio estudante. Então eu acho que o método é eficaz e eu pessoalmente sou muito feliz por ter aprendido ou ter estudado ou ainda me ter formado usando esse método.” FCSDC3

Na percepção dos estudantes, o método centrado no estudante é vantajoso porquanto os leva a assumir mais responsabilidade sobre sua própria aprendizagem. Assumindo maior responsabilidade e protagonismo no processo os estudantes tendem a ser mais autônomos e aprendem melhor.

Referiram também que o facto de diversificarem os métodos e interagir mais aumenta sua motivação. Consideram que as aulas são menos aborrecidas do que quando estarem centradas no professor o que implica estar sempre concentrado no professor.

- “As nossas aulas elas são diversificadas, nós usamos manuais da internet, usamos livros, fizemos trabalhos de campo, algumas vezes trabalhos práticos, mas por exemplo nós estamos a ser preparados especialmente para o mercado de trabalho, para ter experiencia no mercado de trabalho, então eu penso que deveríamos ter mais aulas práticas, mais aulas no campo, em vez só na base de internet ou dos livros ou dos artigos seria muito bom.” FECEST11
- “Temos atividades diversificas e isso é muito motivador.” FCSEST5
- “Então, acho que é algo bom que se verifica cá. Assim nós já passamos por isso e vivemos essa experiencia, se calhar é muito bom diferente das outras universidades como a minha colega acabou de dizer, porque por exemplo eu sentia que os docentes não eram professores que traziam a matéria, eles eram os colegas, as vezes os docentes ficavam calados e ouviam os estudantes a falarem, os estudantes falavam de alguns aspetos que até o docente podia não saber, era espécie uma inteiração muito boa.” FECEST12
- “A metodologia no meu *ponto* de vista é boa. Dá muita oportunidade ao estudante de procurar o conhecimento por si e da oportunidade para aprender a intervir, a criticar, a falar.” FCSEST3
- “Eu penso que nós aprendemos mais porque estamos muito envolvidos no processo, investigamos, e partilhamos o que aprendemos com os outros durante as aulas e assim aprendemos mais.” FEGEST2
- “Eu penso que este método é bom porque temos muitas atividades dentro e fora da sala de aulas e não ficamos a ouvir o docente o tempo todo.” FECEST6

Em relação as desvantagens os membros de direção consideram que neste momento, o método cria algumas dificuldades nos docentes assim como nos estudantes que ainda não o assimilaram. Porem, afirmam que estas dificuldades são próprias de fases iniciais de um processo e que estavam confiantes que ficaria ultrapassado,

- “Praticamente eu não vejo muitas desvantagens com este método, o que acontece é que ela pode ser mal interpretado, fazer com que os docentes e os estudantes relaxem e consequentemente afetar a qualidade.” FEGD2
- “Este método requer muito empenho e os nossos docentes assim como os estudantes ainda não estão habituados a este método.” FEGD1
- “Eu penso que isso é normal estamos na fase de adaptação.” FECD3

Importa referir que os membros da FCS fazem referência às dificuldades de ordem financeira como desvantagem do método centrado no estudante

- “Os problemas que enfrentamos com o PBL são os custos. O PBL é muito dispendioso porque trabalhamos em pequenos grupos de 10 a 12 estudantes. Isso é um encargo financeiro muito grande. Em termos pedagógicos não temos muito problema com o método.”FCSD1

Não obstante as vantagens do método centrado nos estudantes, os docentes acham que na prática este método tem algumas implicações que podem minar o processo de ensino e aprendizagem. Referiram que alguns estudantes aplicam-se menos porque passam muito tempo a estudar por si e menos tempo na sala de aulas com os docentes. Consideram que os estudantes ainda não estão capacitados para usar melhor o tempo de que se dispõe. Afirmaram também não ter controlo sobre o tempo de trabalho autónomo e conseqüentemente não saberem como é que o estudante usa o tempo.

- Nota-se uma preguiça por parte dos estudantes em relação antigamente, antigamente não havia isso de ensino centrado no estudante, mas o estudante sentia-se obrigado a estudar em relação a estes estudantes atuais, eu penso que o aproveitamento reduziu ao invés de aumentar, isto nota-se mesmo na qualidade dos trabalhos que eles fazem, a escrita nos testes, a maneira de perceção da matéria, assim como outros aspetos relacionados com o ensino e aprendizagem.” FEGDC4
- “Na metodologia centrada no estudante o estudante tem muito tempo para trabalho autónomo, nós não sabemos como gerir bem esse tempo que o estudante tem para verificar se ele usa mesmo esse tempo. Para o estudante aquele é um tempo livre uma borla como eles dizem até eles mesmo reconhecem isso.” FEGDC7
- “Os estudantes dizem que têm muita borla e não aproveitam, por outro lado em algumas discussões dissemos que não temos tempo para acompanhar os estudantes porque, temos muitas disciplinas. Eu acredito que têm borla sim, porque eles não têm a cultura e leitura e motivação intrínseca.” FEGDC10
- “Tem a questão do trabalho autónomo, praticamente o estudante tem muito tempo para estudo individual mas não temos a certeza se ele usa aquele tempo para estudar.” FECD6
- “Então esta falta de cultura de leitura em muitas das vezes traduz-se em borlas, porque aquele tempo que devia estar a ver um conteúdo de psicologia de trabalho, de psicologia geral que devia ver aquela fonte, o mínimo 3 livros que pautam pelo conceito de psicologia, não faz isso pegou um livro só e tirou certos conceitos uma única abordagem e prontos, e por vezes pega mais isto quando deve fazer um trabalho.” FEGDC11
- “Essa transição não é fácil para o próprio estudante, nós notamos os estudantes no primeiro ano e estudantes do terceiro ano, no primeiro ano ainda nós temos que ditar e obrigar a ele a ir a biblioteca, mas já no terceiro ano já faz com um pouco de autonomia porque ele acha que tem que fazer pelo bem dele, enquanto aquele está habituado a aquele ensino e na verdade fica com borla,

dos primeiros anos não fazem isso, quando saem vem duas horas e vão para casa, mas já no terceiro é diferente.” FEGDC6

Os estudantes salientaram alguns aspetos que representam desvantagens do método centrado no estudante, tendo em conta a atitude dos docentes assim como a atitude dos estudantes.

- Alguns estudantes, tal como apontaram os docentes, consideram que por conta de o método estar centrado no estudante o contacto entre o estudante e o docente em sala de aulas reduziu muito de tal modo que o estudante tem muito tempo livre e não usa adequadamente para fins de aprendizagem. “O tempo que nós temos com o professor reduziu muito, na licenciatura precisamos de mais tempo com o professor.” FEGEST11
- Assim no nosso horário, nós temos dupla, por exemplo entramos com duas horas de contacto, então as restantes horas geralmente é para biblioteca para aprofundar, mas por nós mesmos até porque é estudo centrado no estudante, mas muitos de nós encaram essa borla como folga, por exemplo quando eu entrei na faculdade no primeiro ano, eu fiquei assustada com o horário porque tinha muito tempo livre, então eu vinha estudava e ia a casa, não aproveitava de facto, mas depois quando fui tendo explicação e questioneei para que servia aquele tempo livre, fui aproveitando mas, já comecei a sentir a falta de ter mais tempo livre para poder aprofundar.” FECEST9
- “Eu acredito que a maioria dos estudantes eram como ela ou mesmo continuaram no terceiro ano, pessoas não sabem aproveitar esse tempo, eu vejo pessoas que saem da aula e estão a ir para casa, mas aquele tempo é para ficar aqui a ler e eu acredito que esse tempo iria ser usado para fazer coisas mais úteis como por exemplo aulas práticas, estudos de campo e fazer trabalhos no campo.” FECEST10
- “Nós realmente temos muito tempo livre, por exemplo no primeiro ano tínhamos aquele currículo das 7horas as 12horas e de tarde a pessoa ia para casa descansava e tinha de voltar para ter matéria para o dia de amanhã, então a partir deste momento que adquirimos o sistema modular, nós nos encontramos num espaço onde temos muita borla, eu por exemplo no primeiro ano estudava muito, eu não saía da faculdade, mas agora estudando em módulos, a minha vida era saiu da sala e ir passear, ir fazer outras coisas, também o estudante não tem em mente que aquele tempo é para estudo individual, o estudante está a espera de um guia que não é correto que o estudante fica a espera sempre de um guia, o estudo é centrado no estudante, eu acho que esse tempo é muito das 9horas as 23horas livre sem nenhuma coisa para fazer, geralmente há estudantes que não fazem trabalhos em grupos, porque geralmente nós ocupamos essas horas com trabalhos em grupos, com coisas que nós fazemos com nossos colegas, mas nós não fizemos isso, então eu acho que esse tempo devia ser reavaliado como o colega disse com estudos de campo, deviam se criar mais programas, mesmo que sejam interativos ou divertidos.” FECEST8

Esta posição é interessante porque ouvimos vozes, particularmente da FCS, que clamavam por mais tempo para trabalho autónomo e lazer por trem sobrecarga de trabalho. Duas explicações podem ser apresentadas para essa reação na citação acima, a primeira é que os docentes não desafiam os estudantes o suficiente com tarefas para os ocupar durante o período em que estão

fora da sala de aulas, ou falta de responsabilidade por parte dos estudantes como é feito referido abaixo.

- Bom, eu acho que a Universidade numa maneira geral o ensino está centrado no estudante, em exceção a aqueles estudantes que posso dizer são irresponsáveis, mas para um estudante que é responsável nós nos preocupamos em aprender e desenvolver aqueles conteúdos que docente deu na sala de aulas, porque nós vimos que isso é para o nosso próprio bem, o ensino centrado no estudante ajuda o estudante a ter capacidades de responder em qualquer situação, em qualquer questão daquela questão que está a se tratar. Porque o estudante aprofunda mais e faz mais pesquisas e o docente vem para fazer o acompanhamento, então eu penso que num contexto geral o ensino na Universidade está centrado no estudante para aquele estudante que é responsável, é verdade que não somos todos responsáveis, existem uns irresponsáveis. FECEST1

Alguns consideram que o método centrado no estudante implica muito trabalho para os estudantes,

- “Para mim acho que a Universidade tem um currículo de certa maneira muito apertado, a Universidade ocupa muito o estudante, fica muito tempo na escola e o que se da é tanta coisa e quando vai a casa já não tem aquela força de investigar ou de descansar para o dia seguinte receber aquela matéria com uma mentalidade fresca e isso é um prejuízo para o próprio estudante, devia ser dado, esses anos que estamos a levar agora ou menos que isso, mas coisas essenciais, que se elabora-se um curriculum objetivo, não tanta coisa, se formos a ver a partir da medicina, a partir do propedêutico, a partir da enfermagem nós ficamos muito tempo na faculdade.” FCSEST8
- “A maior parte dos estudantes não está muito satisfeita com o currículo faculdade acha que está a seguir um caminho certo, porque está a ocupar muito o estudante ou o estudante vai assimilar com toda essa carga, mas se formos a analisar muito bem, o currículo é muito pesado não sai um estudante com qualidade.” FCSEST9
- “Focalizando mais nessa parte eu queria dizer que o estudante da enfermagem principalmente do quarto ano ele não tempo mesmo para nada até mesmo para visitar a família, porque nós no quarto ano temos o estagio da segunda a domingo todos os dias nós temos estagio é como se fossemos profissionais, até mesmo os profissionais eles tem descanso, mas nós nos finais de semana temos estagio por fazer, então não temos tempo para nós mesmos, para as nossas famílias, não temos tempo para organizarmo-nos para o dia seguinte, não temos tempo para nada praticamente.” FCSEST10
- “Eu entendo como o curso de saúde é puxado, mas esse ano no quarto ano é impossível participar nas atividades nas comunidades, porque um estudante faz manha, faz tarde e faz noite, se faz manha a tarde tem palestra, que horas vai refletir? Que hora vai participar em atividades na comunidade? Se faz tarde, no período da manha tem aulas, se faz noite dia seguinte tem aulas, então propriamente o estudante não tem tempo nem passar com a família, nem ir a igreja, não tem tempo mesmo, é muito difícil.” FCSEST11

Em relação a esta subcategoria consideramos que em letra a Universidade adotou por completo o método centrado no estudante. Parece nos haver consenso sobre a pertinência e importância deste método em todas as categorias de sujeitos. Percebemos também que embora persistem pequenos focos de utilização de métodos mais tradicionais no geral os docentes aplicam o método centrado no estudante e que as partes têm consciência dos novos papéis que devem assumir. A assunção dos novos papéis requer ainda mais investimento individual e institucional para que seja efetiva.

Tendo em conta que o método centrado no estudante implica aumento da autonomia do estudante, constatamos que houve uma redução significativa de horas de contacto em sala de aulas. Os estudantes passam a ter mais tempo para trabalho autónomo e independente. Numa faculdade esta disposição de carga horária implicou a introdução de tutorias para assegurar o acompanhamento dos estudantes durante o trabalho autónomo. Sendo uma prática nova, os entrevistados têm opiniões divergentes em relação à redução das horas de contacto em sala de aulas e em relação ao aproveitamento devido do tempo disponível para o trabalho autónomo.

Os entrevistados consideram que com o método centrado no estudante que implica uma aprendizagem ativa, os estudantes aprendem melhor uma vez que o estudante assume responsabilidade sobre sua própria aprendizagem e por essa via passa a trabalhar mais e com mais motivação.

Considerámos que grande parte das questões levantadas sobre o método centrado no estudante na Universidade está ligada a formação dos docentes para novas metodologias. Pensamos que em teoria, os docentes assim como os estudantes conhecem os métodos centrados no estudante, mas na prática deve haver um grande défice de conhecimentos sobre como lidar com esta matéria.

Como afirma Leite (2007), no ensino superior há uma tendência de se pensar que os docentes não precisam de formação em matérias pedagógicas. Na prática percebe-se a falta de formação constitui um grande défice. Este fenómeno pode explicar a atitude de alguns docentes que os estudantes consideram não estarem assumir sua responsabilidade alegando que o ensino está centrado no estudante.

Contrariamente ao que se pensa sobre o trabalho docente no contexto do ensino centrado no estudante, isto é que o docentes passa a ter menos responsabilidade e trabalho, na prática os docentes passa a ter muito mais trabalho que inclui, preparação de materiais pedagógicos e

respetivos ambientes de aprendizagem, acompanhamento personalizado e contínuo dos estudantes e avaliação contínua de competências (Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida & Morreira, 2007).

Métodos de avaliação

No contexto do Modelo de Bolonha onde os planos curriculares são construídos em volta de um perfil de competências e o volume do trabalho do estudante é medido através de créditos académicos com implicações significativas nos métodos de ensino e aprendizagem, os métodos de avaliação mudam para estarem em sintonia com os objetivos e os métodos de ensino. O espírito é que as mudanças devem ser compreensivas e não parciais ou fragmentadas (Esteves, 2007).

A avaliação neste contexto é feita com base em indicadores que consideram a totalidade das mudanças no plano pedagógico. As diferentes componentes do trabalho que o estudante desenvolve ao longo de um ciclo de formação, o volume do trabalho implicado, as competências a desenvolver e outras atividades inerentes a sua formação e integração no mercado de trabalho devem ser refletidos no processo de avaliação. Considerando que o modelo formativo de Bolonha enfatiza uma formação mais integral e integradora a avaliação deve refletir esta característica.

No Modelo de Bolonha as avaliações deixam de ser fundamentalmente de carácter final (sumativa) e assumem um carácter mais formativo e contínuo (avaliação continua). Considerando que o curriculum de Bolonha promove o desenvolvimento de competências e sua aplicação mais do que a memorização de conteúdos e reprodução de saber, a avaliação deve essencialmente aferir o nível de desenvolvimento de competências em cada estudante. Tendo em conta que o Modelo de Bolonha advoga a diversificação de métodos é de esperar que os métodos de avaliação sejam também diversificados e abrangentes (Esteves, 2007).

Os membros de direção afirmam que com a reestruturação curricular, os métodos e tipos de avaliação foram de facto ajustados para a nova realidade caracterizada pela preocupação com o desenvolvimento de competências, capacidade de resolver problemas de várias naturezas e aprendizagem ao longo da vida. Considerando que o modelo prevê trabalho autónomo e independente, as avaliações também levam em conta este aspeto. Referiram que as avaliações contínuas e diversificadas são as mais preferidas.

- “Em relação a avaliação, nós promovemos mais avaliações contínuas e abrangentes. Aquelas que avaliam vários aspetos de aprendizagem ao mesmo tempo. Não só o conteúdo mas também habilidades de aplicar o conteúdo.”FECD1

- “A orientação que os docentes têm é de dar prioridade a avaliação contínua. Também devem usar várias técnicas e instrumentos de avaliação para avaliar as competências no geral.” FEGD1
- “Os tipos de avaliação aumentaram, usamos vários tipos e incluímos avaliações práticas.” FEGD2
- “Quanto a avaliação deixamos por trás onde a avaliação por exemplo era só apenas aquela que se escrevia em forma de teste, passamos agora a um sistema onde a cada momento de contacto entre o docente e o estudante pode-se avaliar. As avaliações são diversificadas, de vários tipos e acontecem em vários momentos. Mesmo participação na sala de aulas tem sido avaliada.” FECD2
- “Nossa ideia é que a diversificação dos métodos e tipos de avaliação é mais abrangente para os estudantes. Uns podem ser bons a reter os conhecimentos, outro a aplicar e assim não fazemos avaliações que beneficiam um grupo de estudantes. Tentamos abranger todos.” FECD3
- “A Faculdade aposta mais na avaliação contínua. Temos uma avaliação que chamamos de teste de progresso, essa avaliação é uma avaliação global da matéria lecionada durante um ano académico em todos os blocos.” FCSD1
- Há sempre uma mistura de tipo de questões, algumas são de escolha múltipla, verdadeiro falso, respostas breves, aplicação e outras. Tentamos diversificar para avaliarmos vários níveis de competências.” FCSD2
- “Para avaliar a gente primeiro começou com um plano de programa de docência, dentro dos módulos não só vem a parte do conhecimento técnico como tal, mas também engloba um pouco a formação como pessoa.” FCSD3

Das entrevistas perpassou a ideia de que,

- “No geral seguem a orientação mas reclamam muito do número de estudantes, alguns até nem chegam a dar o número de avaliações previstas no regulamento.” FEGD4

Por os docentes referiram que de facto as avaliações passaram a assumir um carácter mais formativo e contínuo. Disseram também que têm incorporado a componente aplicação.

- “Com este modelo curricular, damos mais importâncias a avaliação contínua e formadora. Como o estudante tem mais tempo para trabalho autónomo temos dado trabalhos para lhe ocupar. Esses trabalhos são avaliados e contam com 60% para a média final.” FEGDC4
- “ Não avaliamos só o conteúdo das disciplinas mas também as habilidades práticas que os estudantes podem demonstrar, por exemplo na organização de seminários e empresas simuladas. A diversificação dos método de avaliação tem motivado os estudantes e aumentando seu rendimento, porque quando um estudante não “é bom e teoria pode compensar seu aproveitamento na parte pratica. Outros não têm boas notas nos testes mas os trabalhos podem ajudar a melhor a nota.” FEGDC6

- “Nós usamos vários métodos para avaliar, temos avaliações em grupo, avaliações individuais, testes e exames. É uma variedade, estas avaliações não normalmente escritas e por vezes os estudantes devem apresentar perante os docentes e seus colegas.” FECDC3
- “Damos mais peso a avaliação contínua e formativa. Sabemos que quando o estudante faz trabalhos e esses não são avaliados eles perdem motivação. Por isso temos avaliações contínuas para os motivar a estudar sempre.” FECDC5
- “Se olharmos para o peso das nossas avaliações na média final, podemos ver que damos mais importância a avaliação feita ao longo do módulo ou semestre.” FECDC6
- “ Nas avaliações procuramos explorar as várias capacidades dos estudantes, da memorização, do relacionamento de factos, da descrição de fenómenos, da aplicação do conhecimento, coisas desse género. Isso porque, o nosso curriculum é com base em competências.” FECDC7
- “Eu por exemplo recorro muito aos estudos de caso, porque a partir daí o estudante pode aplicar os conhecimentos que aprende em várias disciplinas para resolver os casos.” FECDC8
- “O nosso estudante é avaliado quase sempre, durante as seções tutoriais, nos estágios, e outras atividades. Temos avaliação contínua, e em cada ano temos um teste de progresso onde avaliamos tudo que ensinamos durante esse ano. Os estudantes devem estar sempre preparados, é uma estratégia para fazer com que o estudante não esqueça matéria de outros blocos passados.FCSDC5
- “Um dos principais motivadores é a avaliação, se nós ensinamos uma coisa que não avaliamos bem, os estudantes perdem interesse de estudar porque não há interesse. Porque há vários fatores de motivação e um deles para os estudantes é passar as cadeiras, se eu não avalio uma coisa que tenho dado constantemente ele perde interesse de estudar e vai estudar as coisas que são avaliadas, para mim além de mudar, acrescentar nas aulas de anatomia temos que mudar pouco o nosso sistema de avaliação para aspetos de anatomia.” FCSDC7

Os docentes afirmaram estar a enfrentar dificuldades de aplicar na íntegra os métodos de avaliação considerados ideias para o atual modelo curricular. Alegam que o número de estudantes por turma, a carga de trabalho que têm em algum momento a falta de formação para estes modelos de avaliação têm sido os grandes desafios que enfrentam.

- “ A ideia é avaliar capacidade do estudante de aplicar o conhecimento que adquire para realizar tarefas ou resolver problemas, e não o volume de conhecimento que tem. Uma coisa é ter o conhecimento e outra é saber usa-lo, aqui é onde entra a competência. Como pode perceber é preciso que nós tenhamos a capacidade de organizar situações problemas para isso, é preciso muito tempo mas com a carga horária que temos e o número de estudantes é muito difícil. FEGDC1
- “Temos tido problemas com como avaliar competências assim usamos a nossa criatividade não tivemos formação para isso. Outro desafio é o número de estudantes com quem lidamos, as

turmas são tão numerosas que não nos permite dar aos estudantes o volume de trabalho que corresponde ao tempo que tem para o trabalho autónomo.” FEGDC8

- “Sabemos que devemos diversificar os métodos e aumentar os momentos mas temos problemas por causa do número de estudantes, é muito complicado fazer várias avaliações como muitos estudantes.” FECD7
- “Era bom pensarmos em formações por que alguns ainda usam os métodos tradicionais de avaliação, testes e exame, as vezes trabalhos para aferir o nível de conhecimento e não as competências.” FECD5

Questionados sobre os tipos de avaliação a que são sujeitos, os estudantes assinalaram que no geral os docentes diversificam os tipos e métodos de avaliação. Referiram que,

- “ Os docentes nos dão muito trabalho para fazer, trabalhos individuais e em grupo, para além dos testes e exames.” FEGEST2
- “É verdade que temos vários trabalhos para fazer durante os módulos ou semestre, mas o problema é do feedback que recebemos. Para além de demoras há também o problema de não ser detalhado para sabermos o que melhorar.” FEGEST2
- “Sim quanto a avaliação acredito que estão a ter as sua competências porque mesmo nos trabalhos científicos, os docentes obrigaram a fazer trabalhos que tem encontro com sua realidade, não só simplesmente resumir o que o autor diz, mas também é preciso ver se o que está acontecer é aquilo que os autores dizem se não é quais são os pontos que há dificuldades se são iguais ou são diferentes, então com isso nós conseguíamos mesmo entender melhor o assunto e enquadrar a realidade, mesmo nos trabalho que nós fizemos nas escolas, nos sectores de inspeção, nos sectores de supervisão, mas fomos até lá na realidade para ver o que é supervisão, o que é que eles fazem, então isso nos ajudou muito a ter competências que estão lá enquadrado no curso.” FECEST6
- “Sim em relação a avaliação e competências, os docentes fazem uma avaliação que está relacionado com as competências, porque quando eles nos avaliam eles estão preocupados em saber se nós realmente adquirimos aquelas competências ou não, aprova disso nós temos tido trabalhos em grupos, onde temos a oportunidade de cada um falar acerca de alguma coisa do nosso trabalho que fizemos em grupo. Então aqui o professor tem a capacidade de avaliar se o estudante adquiriu qualquer coisa ou não, porque você deve falar qualquer coisa que se falou ali no trabalho, então acho que ali o docente tem a capacidade de avaliar se esse estudante adquiriu algumas competências ou ainda está no zero.” FECEST7
- “Sim, pelo menos dizer que para o nosso curso nós tínhamos mas uma avaliação formativa, onde o professor avaliava cada tema que ele dava, eles procuravam saber de nós como é que nós estamos a caminhar, porque muitas das vezes os próprios professores diziam que nós estamos interessados naquilo que são as vossas notas finais, nós o que queremos mas é a vossa aprendizagem, aquilo que vocês vão desenvolver durante todo esse processo, nós vamos transmitir as informações.” FECEST8

- “Para avaliações nós temos teste, exames, testes de progresso, trabalhos individuais e em grupo, temos portfólio, nos estágios também somos avaliados.” FCSEST1
- “Temos muitas avaliações, estamos sempre a ser avaliados, isso é bom porque aprendemos sempre mas quando é demais já não é bom.” FCSEST2
- “No final de cada ano temos um teste de progresso é um teste geral de todas as matérias que aprendemos nos vários blocos.” FCSEST3

Os estudantes entrevistados consideram que os docentes têm pecado em alguns aspetos entre eles na qualidade do feedback, no tipo de questões que no seu entender parecem visar reprovar estudantes. É também feita referência a questões de objetividade e justiça na atribuição de notas. Esta última questão salientou-se na FCS mais precisamente no curso de enfermagem. Nos seus depoimentos estes aspetos são realçados.

- “...hoje não eu não encontro docentes que dizem isso, só dizem esta errado e vai procurar, mas esta bem que o nosso método diz isso, mas precisamos de uma base de sustentação muito forte.” FCSEST4
- “Há docentes que quando avaliam os estudantes não sabemos quais são as suas intenções, fazem avaliações complicadas só para reprovar estudantes.” FEGEST7
- “Então se pautassem por testes mais práticos em que obrigassem o estudante a confrontar a teoria e a prática era muito melhor, agora um teste com muito verdadeiro ou falso, um teste que peça enumere as 5 etapas do assunto x, obriga o estudante a decorar e nós não queremos isso.” FECEST2
- “Eu acho que os docentes são diferentes, há testes que nós fizemos sem aprender, mesmo com o teste conseguimos por a cabeça para funcionar, mas há outros testes que eu acredito que se estou a fazer estou a cumprir, porque eu não vou segundo autor x, do sítio x, que fez x, eu quando for ao campo não vou ao autor x, mas eu quero que o docente tire autor x, pegue naquilo e faça naquilo. Por exemplo são 5 passos que o autor diz, então em algum momento isto vai nos baralhar porque talvez nos demos 3 ou 4 autores e não vamos aprender e até fazendo avaliação nós estamos ali a puxar pela cabeça e aprender qualquer coisa.” FECEST3
- “Não estamos a dizer que muitos trabalhos não são bons, são porque até nos ajudam a estar sempre a ler e a melhorar nossas notas, quando não temos boa nota num trabalho podemos recuperar noutro trabalho.” FEGEST11
- “Concordo plenamente com o que a minha colega disse, porque há alguns testes que obrigam o estudante a decorar, eu acho o que nós queremos não são estudantes que decoram, mas sim estudantes que sabem.” FECEST4

- “E há uma coisa, são as avaliações a objetividade das avaliações. Há uma coisa curiosa que acontece. Quando as avaliações que são elaborados pelos médicos não Moçambicanos o nº das reprovações são diferentes com o nº de reprovações de avaliações elaborados por médicos Moçambicanos. Mas no meu ponto de vista da leitura que faço há falta de objetividade nas questões. A medicina é vasta, há coisas que são pertinentes para países desenvolvidos e há coisas que são para os moçambicanos. Por isso esta parte tem que ser melhorada.” FCSEST5
- “Quanto a avaliação dos trabalhos e avaliação dos processos no hospital durante o estágio, o que acontece é que eu posso fazer um processo e entregar ao supervisor corrigir, estou no quarto ano e que já venho fazendo processos desde o primeiro ano e eu elaborar um processo no terceiro ano ter 3, 4 valores no mesmo processo eu posso implementar entregar outra docente me dar 12, 13 valores. Então eu fico confuso sobre a avaliação e eu gostaria que a própria pessoa que corrigiu que explica-se o que deveria ser, se não só corrigir e entregar e não explicar como deveria ser e como deveria ser feito.” FCSEST7
- “A gente pergunta sobre a percentagem do exame como é que avaliam qual é a percentagem? Um chega com regra dele acho que é assim, outro com regra dele, então nós não temos uma visão exata de qual é a percentagem de perguntas abertas e fechadas, só estamos a ver aí as notas e falando dos resultados, sai a pauta encontra-se 10, máxima 12 porquê?” FCSEST10

Nesta subcategoria, feita a análise das entrevistas dos três grupos de sujeitos sobre os métodos e tipos de avaliação, constatamos que de facto a Universidade impõe que a avaliação deve ser diversificada e focar aspetos de desenvolvimento de competências e aplicação. Percebemos que no geral os docentes procuram diversificar os métodos de avaliação para responder às exigências do modelo curricular em vigor, porém têm enfrentado problemas relacionados com o número de estudantes e a falta de conhecimentos profundos sobre como avaliar os estudantes no contexto do modelo curricular em vigor.

Os estudantes reconhecem haver algum esforço por parte dos docentes no sentido de fazerem avaliações que de facto servem para ajudar os estudantes a desenvolver competências, lamentam a fraca qualidade de *feedback* que recebem dos docentes e consideram que alguns critérios de avaliação não são claros nem objetivos. Clamam por avaliações mais práticas e que envolvam não só a reprodução, mas um conjunto de competências que inclui a reflexão e a aplicação.

Recursos pedagógicos

Os métodos de ensino centrados no estudante implicam diversificação de métodos e recursos pedagógicos por se basearem em atividades também diversificadas que requerem um conjunto de material diferenciado. O quadro, o giz e os manuais físicos predominantemente usados nos modelos de ensino mais tradicionais passam a não ser suficientes para dar resposta aos objetivos da educação.

Com os avanços tecnológicos que se registam na sociedade contemporânea, o uso das tecnologias de informação penetraram no ensino de tal forma que se tornam indispensáveis. As plataformas e as bases de dados eletrônicas constituem importantes ativos no desenvolvimento da educação. As universidades são desafiadas a acompanhar a evolução tecnológica, incorporando a tecnologia para assegurar que os estudantes e docentes tenham acesso aos recursos necessários para garantir uma aprendizagem consentânea com as exigências da sociedade contemporânea.

Das entrevistas realizadas com os membros de direção ficou claro que o modelo curricular adotado, exige não só uma quantidade considerável de recursos mas fundamentalmente uma gama diversificada de recursos que facilitem a diversificação de métodos e atividades para assegurar o alcance dos vários objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerais assim como específicas. Os membros de direção consideram que a Universidade dispõe de quantidades razoáveis de recursos para assegurarem a diversificação.

- “Este modelo curricular requer que os docentes diversifiquem os recursos pedagógicos para responder as exigências de desenvolvimento de competências. Temos nos, esforçado para melhorar a biblioteca não só com manuais mais também com recursos eletrônicos.” FEGD1
- “Temos também recorrido a plataforma *moodle*, para aulas.” FEGD2
- “Equipamos as salas de aulas com quadros brancos e pretos, *datashows*, internet *wireless* para facilitar o trabalho de docentes e professores. Não temos todas as condições mas estamos no bom caminho.” FEGD3
- “A biblioteca está de certa maneira recheada comparativamente aos anos anteriores, no que tange a internet dizer que ao nível da Universidade temos a internet disponível na sala de informática onde os estudantes tem acesso e temos o sistema de *Wireless* onde chega para todos os cantos onde se localizam os nossos campos universitários e o estudante que tem o computador pode usar esta internet que está ao seu dispor.” FECD1

- “Atualmente há uma tendência muito boa por exemplo na utilização dos recursos disponíveis na Universidade, só para citar um exemplo quanto a internet nós temos disponíveis 24h por dia, então podemos navegar e pesquisar diversificados assuntos académicos que sejam bem-vindo para o ensino e aprendizagem.” FECD2
- “Sem querer exagerar, eu penso que localmente nenhuma instituição tem recursos como nós temos. Isso ajuda-nos a fazer atividades diversificadas, na plataforma, nas salas de aulas, no campo, no estudo de rádio, na biblioteca etc.” FECD3
- “Nós pensamos que em termos de biblioteca estamos muito bem, temos vários manuais e recursos electrónicos.”FCSD1
- “Os docentes têm a sua disposição a maioria de recursos que precisam para dar as aulas de diferentes maneiras, para desenvolver as competências previstas no curso.” FCSD3

Para o caso da FCS considera-se que tem havido algum problema com recursos específicos para áreas críticas pós estes são caros.

- “Temos laboratórios minimamente equipados, é certo que equipamento para cursos de medicina são muito caros e não conseguimos reunir tudo o que queremos.” FCSD2

Interessante é destacar a referência feita ao uso de tecnologias de informação e comunicação no rol dos recursos mencionados. Isto significa que a Universidade incorpora as TICs no seu modelo formativo, o que é consentâneo com o estágio de desenvolvimento da sociedade. Importa referir que as universidades do século XXI são desafiadas a acompanhar e a incorporar criticamente as mudanças que nos contextos económicos, sociais, políticos e sobretudo tecnológico.

Os docentes fazem eco dos pronunciamentos dos membros de direção. No entender deles, a Universidade tem recursos suficientes para alçarem com alguns sucessos o método centrado no estudante e nas aprendizagens, mais concretamente no desenvolvimento de competências. Realçam também haver ainda alguns docentes que se limitam a usar recursos mais tradicionais e que não pautam a sua ação pela diversificação de recursos. Referiram também que na prática se têm pautado por usar vários recursos dependendo do tipo de aulas e atividades a serem desenvolvidas.

- “Para além das salas de aulas onde usamos quadro de giz, quadros brancos com canetas de filtro, *datashows*, alguns de nós usam a plataforma *moodle* para dar aulas.” FEGDC11
- “Eu penso que em relação a recursos no geral não temos problemas, exceto alguns manuais que são difíceis de encontrar e quando encontramos estão em Inglês.” FEGDC4

- “É difícil dizer que estamos numa situação de autossuficiência, mas garanto que temos os recursos necessários para exercer a nossa profissão com alguma dignidade.” FECDC1
- “O modelo do currículo que estamos a seguir, nos exige diversificar não só os métodos de ensino mas também os recursos. Com algumas matérias usamos, quadros de giz, outros quadros braços, temos também *datashows* em todas as salas, plataforma *moodle*. Não usamos só livros, usamos também recursos eletrônicos e isso nos tem ajudado muito.” FECDC2
- “Temos recursos que da para fazermos o nosso trabalho sem grandes problemas, temos uma biblioteca exemplar, temos salas de aulas com equipamento, eu acho que estamos bem.” FCSDC4
- “Boa cada atividade requer um conjunto de recursos diferentes das outras, nós temos que dominar vários métodos e o uso de vários recursos para dar aulas.” FCSDC8

Tal como salientaram os membros de direção, os docentes da FCS disseram haver alguns constrangimentos com os recursos para a FCS tendo em conta que são muito caros,

- “Bom quanto a recursos tradicionais para ensino temos mas há um pouco de constrangimento com o material clínico, dependemos muito do hospital central, felizmente temos essa colaboração, mas aqui na faculdade tem coisas que devíamos ter.” FCSDC5
- “Sem querer repetir, na verdade temos recursos suficientes para diversificar, isso aumenta a motivação dos estudantes, porque quando usamos um únicos recursos eles podem se faltar e perder motivação.” FECDC8

Contudo, alguns docentes persistem em usar simplesmente os manuais e outros recursos tradicionais,

- “Agora não basta ter recursos, é preciso usar, os nossos estudantes limitam-se a usar manuais enquanto podem muito bem recorrer a recursos eletrônicos. Alguns docentes também ainda se fixam nos manuais.” FEGDC3

Tal como os membros de direção e os docentes, os estudantes dizem ter uma quantidade e variedade considerável de recursos, fazendo constante referência às Tecnologias de Informação e Comunicação. Consideram também que no geral os docentes usam cada vez mais os recursos tecnológicos.

- “Em termos de livros, internet, *datashow* nas salas de aulas não há muitos problemas. Há boas condições.” FEGEST2
- “Temos uma boa biblioteca, mas as vezes não encontramos manuais porque não existem ou porque não há exemplares suficientes.” FEGEST4

- “Sim há diversificação, porque além de brochuras e internet, nós também temos uma biblioteca que é bem recheada em manuais, penso que há diversificação. E também para alguns trabalhos que os docentes nos davam de pesquisa, nós tínhamos informação viva dos próprios docentes, porque fizemos vários trabalhos onde direcionamos a direção provincial onde tivemos a oportunidade de fazer o trabalho com os próprios chefes lá na direção provincial, na direção da cidade e em algumas escolas.” FECEST1
- “Aqui nós temos quase todas as condições para fazemos o nosso curso em educação. Não penso que falte alguma coisa, temos manuais, acesso a internet, computadores, salas de aulas em condições, sinceramente não tenho reclamações quanto a isso.” FECEST4
- “A Faculdade tem comprado muitos livros. Na componente material pedagógico não temos porque reclamar.” FECEST5
- “Quanto a material pedagógico eu dou nota máxima a Faculdade. Há diversidade de material, é verdade a que não há exemplares de livros que cheguem para todos ao mesmo tempo, mas estão lá.” FECEST7

Não obstante a constatação geral de que a Universidade tem recursos suficientes e em variedade razoável. Estudantes do curso de contabilidade e auditoria reclamam um laboratório de contabilidade específico porque do momento partilham o laboratório com os estudantes de outros cursos.

- “Para o nosso curso de contabilidade devíamos ter um laboratório específico onde aprendemos os programas de contabilidade que existem, neste momento não temos essas condições.” FEGEST1

No caso da FCS também ouvimos vozes que confirmam haver recursos suficientes com uma variedade razoável mas também ouvimos lamentações sobre a falta de algum material clínico que os estudantes consideram básico.

- “Temos internet em todo canto da faculdade, a biblioteca já tem computadores. E depois sobre o apetrechamento da biblioteca tenho visto um esforço e de apetrechar com equipamentos, novos livros.” FCSEST2
- “Eu acho que temos condições, temos uma biblioteca muito rica de livros e também temos uma biblioteca virtual e muito mais material para estudar. Então há condições.” FCSEST3
- “Eu talvez iria contradizer um bocado o que a minha colega disse, temos uma biblioteca muito rica, mas há vezes que o numero de livros em relação ao número de estudantes é reduzido. Há material mas as vezes é escasso, a sala de informática de vez enquanto funciona como uma sala de aulas, então um estudante quer investigar certa matéria e está lá um grupo a estudar, as vezes não dá muito bem, a gente ficar muito tempo a espera.” FCSEST4

- “Uma caixa de drenagem aqui na faculdade não tem, mas nós lá no nosso curriculum está lá que temos de apreender, mas dizer alguém que nunca viu e dizermos vai buscar uma caixa de drenagem torácica não vai buscar e nós tínhamos que sair a conhecer pelo menos as coisas principais.” FCSEST5
- “Em algumas ocasiões temos tido recursos, palestras são dadas, mais slides que o quadro, temos manequins, mas também tenho a dizer que para o nosso curso uma faculdade como esta tem escassez de material, há materiais e técnicas que nós devíamos apreender com material necessário que aqui não temos, a faculdade não tem, então quando calha que o docente é do hospital central convida-nos para ter a aula lá porque tem algum material.” FCSEST6
- “Formar enfermeiros do nível superior e não ter um material qualificado e necessário, eu acho que é um pouco complicado e ridículo, porque o que vai acontecer se eu saio daqui formada licenciada em enfermagem estarei a trabalhar em qualquer sítio e é vergonhoso que eu vá a um sítio e me perguntem o que é isso e eu não sei, então a faculdade devia arranjar mas material para equipar as nossas salas de habilidades, manequins de anatomia e fisiologia isso tem, mas há coisas que nós precisamos e técnicas que precisamos de apreender e não sabemos.” FCSEST7
- “Os cursos na faculdade de ciências de saúde estão a aumentar e os estudantes também a demanda pelos recursos é maior, a instituição tem que ser capaz de responder a essa demanda, então há um pequeno problema que esta a acontecer na sala de informática, mas que deveriam acrescentar algumas salas.” FCSEST8

Das questões levantadas fica a impressão de que os recursos de facto existem na Universidade mas em quantidades não suficientes para o número de estudantes, que a procura tem vindo a aumentar, mas que será necessário investir em dinâmicas de adoção e utilização didáticas.

Relação pedagógica

No modelo tradicional de ensino a relação estudante docente, é predominantemente unidirecional. O docente é o todo-poderoso e detentor de conhecimento a transmitir para o estudante que o deve absorver com alguma passividade. Há um certo nível de distanciamento entre ambos por se considerar que o docente é uma autoridade com quem não se deve brincar. Pelo contrário, no Modelo de Bolonha, pretende-se que o docente assuma um papel de facilitador e organizador de situações que facilitem a construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências nos estudantes (Machado & Gonçalves, 1999).

Este novo papel requer que o docente tenha, para além de competências técnicas e científicas, um leque de competências pessoais e interpessoais que facilitem a comunicação e proximidade com os estudantes. O Modelo de Bolonha requer uma maior aproximação entre docentes e estudantes (Guedes, et al., 2007).

Instados a pronunciarem-se sobre o nível de relacionamento entre os docentes e estudantes e a importância de uma relação mais próxima para o processo de ensino e aprendizagem os membros de direção foram unânimes em afirmar a relação é de muita abertura. Consideram que o método centrado no estudante requer muita interação entre os estudantes e docentes dentro e fora da sala de aulas, e por isso tem-se registado maior aproximação entre ambos.

- “ Nós promovemos proximidade entre os estudantes e docentes porque achamos que ajuda a melhorar o processo e assim o estudante procura apoio que necessita com mais facilidade.” FEGD1
- “Basicamente com o novo sistema de ensino e aprendizagem, eu acho que esta relação pedagógica entre os docentes e estudantes e estudantes e docentes tem estado muito aberta e o estudante tem condições de várias vezes sozinho conseguir buscar soluções para aquilo que eles conseguem ver como obstáculos em certas disciplinas.” FECD2
- “Apreciando a maneira de estar docente, estudante na Universidade, eu posso dizer que dou nota 19, porque em algum momento a acessibilidade que o estudante tem ao docente, ao coordenador, mesmo acredito que com a direção pedagógica e mesmo a reitoria, eu penso que em poucas faculdades acontece assim, eu acho que nós somos mais abertos no sentido de servir o estudante, o estudante pode vir bater a porta para falar um assunto pessoal, bate a porta tenho está mas está dificuldade, e isso mostra não existe muito de grave de relacionamento entre condições limites logicamente mas não existe e não se nota muito.” FCSD2

Os membros de direção dizem que ao nível de direção tem havido esforços para assegurar maior aproximação com os estudantes. Referiram que mantido contacto constante com os estudantes através de reuniões mensais.

- “Temos realizado encontros com estudantes para dialogar e ouvir as suas preocupações, temos feito esforços para que estes encontros sejam frequentes, mas há vezes que estamos muito ocupados, mas os estudantes estão livres de nos aproximar. Encorajamos os docentes a cultivar uma cultura de bom relacionamento e proximidade.” FCSD3
- “Mensalmente nos reunimos com os estudantes para auscultá-los, estas reuniões têm acontecido num ambiente muito aberto. Eu penso que para além de ser um momento para os estudantes exporem os seus problemas é também um momento de aproximação.” FECD1

Em relação ao impacto da relação de aproximação, os membros de direção afirmaram que a aproximação resulta numa maior motivação para os estudantes e conseqüentemente maior aprendizagem.

- “Temos a consciência de que quando nós da direção e os docentes temos boas relações com os docentes os estudantes ficam mais motivados. A relação entre estudantes e docentes melhorou muito, é de muita proximidade.” FEGD4
- “A nossa orientação é de tratar os estudantes com dignidade e estabelecer relações de proximidade, para melhor partilharmos o conhecimento e desenvolvermos as competências previstas para o curso.” FECD1
- “Faço uma avaliação positiva da relação pedagógica. Com as tutórias essa relação é cada vez mais forte porque no momento de tutórias os estudantes e docentes trabalham num ambiente menos formal mais rigoroso e penso que com isso os estudantes aprendem mais.” FECD3

Referiram também que existem pequenos focos de distanciamento entre alguns docentes conformes os depoimentos que seguem,

- “Na minha opinião, na faculdade os docentes e os estudantes estão numa relação de proximidade. Claro que não faltam reclamações sobre alguns docentes que ainda tem problemas de relacionar-se com proximidade aos estudantes.” FEGD2
- “Há atividades extracurricular que envolvem os docentes e estudantes, isso ajuda a aproxima-los uns dos outros. É uma relação de proximidade. Algumas queixar sobre alguns docentes não falta.” FECD2

Os docentes também consideram que houve uma melhoria no relacionamento entre eles e os estudantes. Consideram que os estudantes sentem-se mais à vontade para aproximar os docentes dentro e fora das aulas para tirar dúvidas ou partilhar algo.

- “ No geral a relação entre nós e os estudantes é boa, tem vindo a melhorar, já não há aquela distância que havia antes.” FEGDC2
- “Nesta Faculdade temos uma orientação clara de valorizar o bom relacionamento com os estudantes. No geral penso que estamos bem nesta vertente.” FECDC5
- “ Essa é uma questão delicada, como docentes e humanos sabemos que temos que ter uma boa relação com os outros, e nós fazemos o esforço de aproximar mais os estudantes, pelo menos eu faço isso mas como cada um cada um.” FCSDC2

Tal como os membros de direção, os docentes reconhecem que um relacionamento de aproximação é importante para o processo de ensino e aprendizagem. Consideram que quando há aproximação os docentes passam a conhecer melhor seus estudantes e suas necessidades o que pode facilitar acompanhamento personalizado.

- “Bom, como educadores temos a consciência que quando temos um bom relacionamento com os estudantes eles ficam mais motivados, e podem aprender mais, pelo menos eu faço de tudo para os estudantes se aproximarem de mim.” FECDC3
- “ Eu falaria da importância de uma boa relação, porque quando nós somos abertos o estudante fica a vontade e aprende mais, é muito importante ter boas relações com estudantes e colegas.” FCSDC5

Alguns docentes dizem que alguns estudantes não fazem uso desta relação de proximidade com os docentes, não se aproximam para tirar dúvidas ou buscar apoio em questões relacionadas com o seu percurso estudantil.

- “ Infelizmente os estudantes não aproveitam muito da abertura dos professores para fazer consultas fora da sala de aulas, aliás mesmo dentro da sala de aulas.” FEGDC10
- “ As vezes os próprios estudantes, não aproveitam a abertura que temos com eles, outras vezes até abusam desta abertura. Penso que com tempo as duas partes vão saber melhor lidar com esta realidade que, reconheço ser boa para a aprendizagem.” FECDC7

Reconhecem haver alguns docentes que pautam por manter algum distanciamento com os estudantes.

- “Também depende muito de professores, ainda há alguns que acham que para manter respeito a relação não deve ser de muita proximidade.” FEGDC8
- “Há casos, mas poucos em que alguns colegas são considerados arrogantes pelos estudantes, para mim isso acontece porque cada um tem seu comportamento. Mas a Faculdade exige que tenhamos um comportamento que facilite o nosso relacionamento com os estudantes. No geral acho que é bom.” FECDC6
- “O nosso problema é que pensamos que o estudante só nos respeita quando somos distantes deles, eu penso o contrário.” FCSDC7
- “Penso que a confusão começa quando pensamos que ser próximos dos estudantes significa não ser rigorosos, para mim não é bem assim. Um professor pode ser rigoroso mais ter uma relação de proximidade com os estudantes, uma relação profissional saudável.” FCSDC8

A opinião mais generalizada entre os estudantes sobre a relação entre eles e os docentes é de que ela tem vindo melhorar nos últimos tempos. Afirmam que no geral os docentes são amigáveis e que não têm medo de se aproximar dos docentes quanto têm preocupações.

- “ Comparando com os anos anteriores, posso afirmar que com os docentes a uma relação saudável. Não há medo, podemos aproxima-los com facilidade.” FEGEST3
- “ Aqui os docentes são muito abertos e amigáveis, mas sempre rigorosos.” FEGEST7

A percepção dos entrevistados sobre a importância de uma relação mais próxima com os docentes é representada nos depoimentos que seguem.

- “Os nossos docentes nos tratam bem, nos relacionamos facilmente com eles, não há problemas. Isso ajuda muito porque nós facilmente podemos aproximar-lhes sem muitas formalidades e fazer consultas. Nós, os estudantes ganhamos muito com isso.” FECEST5
- “Em termos gerais há diálogo, a partir dos membros de direção até aos docentes, nós nos sentimos a vontade, e mais motivados para estudar porque sabemos que muitos docentes se preocupam connosco e nos tratam bem.” FECEST7
- “Eu penso que quando há um bom racionamento tudo fica muito fácil, nós podemos facilmente aproximar os nossos docentes para fazer consultas e tirar dúvidas.” FCSDESC7
- “Naquelas disciplinas em que os professores são abertos nós participamos mais porque ficamos a vontade, quando o professor não é aberto aí a participação do estudante é fraca, logo prejudica o estudante.” FEGEST6

Alguns dos entrevistados referiram também que não são todos os docentes que se relacionam bem com os estudantes. Referiram que ainda há docentes que os intimidam e até chegam a faltá-los ao respeito. Esta situação verifica-se com maior incidência na FCS mais concretamente no curso de Enfermagem.

- “ Até que é verdade mas não com todos, varia de caso para caso, mas em termos gerais podemos dizer que interagimos facilmente.” FEGEST5
- “Nem todos são bons em se relacionar com os estudantes de forma a deixar estudantes a vontade, mas grande parte sim. Posso dizer 95%. Outros precisam ainda saber lidar com estudante com paciência e carinho.” FECEST6
- “Eu acho como a colega estava a dizer que o diálogo deve ser mútuo e tem que haver oportunidades, porque há vezes que quando alguém chega a gente expõe uma coisa, a resposta é com rugas ou é mal dada a resposta, por mas que seja uma resposta pequena, toda gente desprezamos o encontro, saímos e ninguém responde nada ou por outra começamos a gritar e não nos percebemos, então acho que é a maneira de dialogar ou abordar, nós também, há uma coisa boa que eu admiro no curso de enfermagem nós por ano temos dois ou três encontros de humanização, então isso também nos ajuda a sabermos conviver com os outros.” FCSEST9
- “Eu queria focalizar também no caso da comunicação, na enfermagem concretamente na coordenação com estudantes não há boa comunicação, isso é triste mesmo, não há comunicação exata, quando querem mudar algo mudam e para nos comunicar a forma de nos comunicar é de uma maneira estranha, desorganizada, de qualquer maneira, não há antecipação, só mudança de horário, qualquer coisa é um pouco triste é como se estivéssemos na escola secundária, mesmo na escola secundária há comunicação.” FCSEST10
- “Bem queria dizer que uma das coisas mais importantes é a forma de dar aulas dos próprios docentes devem estar mais que sejam mais pessoas e mais comunicativas e comuniquem bem e tenham aquele espírito de humanização neles.” FCSEST7
- “É mas ou menos o que a minha colega estava a referir quando falou de comunicação e respeito do próprio estudante para com o docente e docente para com o próprio estudante, porque a interação, a pessoa pode olhar para a própria direção ou quando pensa na mentalidade como direção, você quer expor uma determinada coisa, isso antes de expor você começa a ter pontos interrogatório, eu vou expor uma coisa, depois vou criar inimizades e isso pode afetar o meu currículo estudantil, então eu acho que a própria direção e os próprios docentes tinham de ser exemplares, não só ensinar mas também viver aquilo que eles ensinam.” FCSEST8
- “A relação com próprio docente, neste momento a relação não é muito boa, porque estávamos habituados a ter liberdade de expressão, agora somos intimidados, se formos a falar de algo somos considerados de queixinhas, agora sabemos se um estudante levanta e põe um problema já prevemos como será o exame.”FCSEST2

Referiram também que têm sido chamados a participar em reuniões e no processo de ensino e aprendizagem e que têm dado suas opiniões sobre alguns assuntos.

- “A meu ver a faculdade da espaço para nós falarmos, opinar, só que é muito mais cómodo para o estudante dizer a faculdade decidiu, a faculdade impôs é regra da faculdade, porque se formos a ver as ultimas 4 feiras de cada mês é regra nos juntarmos termos a reunião e dizer o que está bem, o que não está bem, o que tem que se melhorar, mas contam-se as pessoas que lá estão, se lá está alguém não vai falar nada, do estilo alguém vai falar por mim, o diretor vai tomar a decisão, então eu penso que sim temos espaço para participar, para ajudar a tomar a decisão, só que em certa maneira nós não sabemos usar este espaço que nos dão.” FECEST2
- “Sim nós temos dado algumas opiniões, exemplo quando temos um dia de semana que é para sessões tutoriais, os professores perguntam-nos como é que vocês queriam aproveitar esse espaço, ou cada professor trás uma metodologia, então nós acabamos opinando o melhor método para aproveitar esse tempo de sessão tutorial, há professores sim que deixar opinar e escolher o melhor método, porque muita das vezes nós os estudantes não sabemos qual é o melhor método.” FECEST4
- “Participamos em reuniões com os docentes e com a direção e isso ajuda nos a resolver algumas questões, a melhorar o nosso relacionamento,” FEGEST8

No caso específico da FCS a opinião generalizada é que deve haver mais encontros entre os estudantes, a direção e os docentes. No entender dos estudantes os encontros são momentos importantes para promover um bom relacionamento conforme alguns dos depoimentos que seguem.

- “Abertura como tal, há. Os estudantes vão a direção e o estudante quando vai á direção é recebido. Não existem reuniões sistemáticas como tal. Em cada final de bloco fazia-se isso, o diretor reunia com os chefes de cada bloco, mas ao andar do tempo esse sistema terminou, já não se faz sentir.” FCSEST4
- “As reuniões não só são importantes para reclamar algo, mas também são importantes para conhecermo-nos e têm que ser frequentes.” FCSEST5
- “Também queria frisar que em termos de mudança no meu ponto de vista o que é que devia ser mudado são encontros frequentes com estudantes para promover o diálogo dentro do programa de aulas mensal.” FCSEST6

É compreensível que nos momentos iniciais da aplicação de um novo modelo, que implica uma quebra com os velhos hábitos, se encontrem docentes que ainda praticam métodos tradicionais e demonstram atitudes que criam um distanciamento entre os estudantes e docentes. Esta situação aconselha, pois, nesta variável como praticamente em todas as outras, a um investimento

institucional e organizacional acrescido para tornar viável *o querer, o saber e o poder* transformador das práticas profissionais.

Qualificação docente

No contexto da formação docente os membros de direção das faculdades onde recolhemos informação, demonstraram alguma preocupação com as formações docentes. Referiram que mais de 50% dos docentes que passam pelas turmas são licenciados, 40% mestres e menos de 10% doutores. No entender dos entrevistados, a maior preocupação é que mais de 95% por cento dos docentes não possui formação pedagógica.

- “As qualificações dos nossos docentes é uma das grandes preocupações que temos neste momento, a maioria dos nossos docentes são licenciados.” FCSD1
- “O ministério de educação exige que até 2015 a qualificação mínima para docentes do ensino superior deve ser Mestre, nós ainda temos muitos licenciados, esse é nosso desafio.” FEGD1
- “Temos programas de doutoramento para melhorar a qualificação dos nossos docentes é também a qualidade de ensino.” FEGD1
- “Nós temos muitos mestres mas também muitos licenciados agora estamos a formar os nossos docentes a nível de Doutoramento e encorajamos os licenciados a entrar para os nossos programas de Mestrado, penso que estamos no bom caminho. Temos que melhorar na formação pedagógica.” FECD3
- “O nosso problema é com a formação pedagógica, os nossos docentes não têm esta formação, mas estamos a trabalhar no sentido de melhorar” FEGD2

Por seu turno, os próprios docentes reconhecem que a suas qualificações estão aquém das requeridas para exercer docência no ensino superior. Reconhecem também a importância de uma formação em matérias pedagógicas. Referiram que nos últimos tempos têm beneficiado de capacitações em pedagogia o que consideram importante, mas reclamam capacitações mais frequentes e sistemáticas. Outro referiram que já estão inscritos em programas de pós-graduação a nível de mestrado e doutoramento como forma, não só de elevar o seu grau, mas também desenvolver competências necessárias para o exercício da profissão com mais eficácia e confiança.

- “A capacitação dos próprios docentes quanto a pedagogia há sim senhora, eu estou a dar aulas nesta Universidade já há três anos, mas antes quando era estudante já era tutora. Mas agora três anos, só há menos de um ano é que estou a ter alguma formação psicopedagógica e antes eu era estudante, eu sei que não havia capacitações psicopedagógicas para docentes.” FCSDC1
- “Uma coisa é ser médico e outra coisa é saber dar aulas e na faculdade de medicina há que ter médicos que sabem dar aulas e isso nós não tínhamos e está haver sim senhora, apesar de as pessoas estarem inicialmente estarem revoltadas porque tinham que sair daqui todos os dias

porque ficavam das 18 até as 21 a serem formados, no final do dia saiam aqui com bons resultados e gostavam e viam que realmente isto aplica-se em alguma coisa, então sim eu acho que é um processo lento, não vamos querer fazer as coisas de uma maneira brusca, estamos a tentar, estamos a fazer muitas coisas novas este ano e estamos de parabéns.” FCSDC2

- “A meu ver seria talvez melhorar como se ensinam estas disciplinas, para mim se houver pessoas competentes para ensinar uma certa disciplina as pessoas aprendem, independentemente de como vai se ensinar esta disciplina, como vai se aplicar esta disciplina. Então a meu ver o que mais precisamos é de pessoas competentes para dar as ciências básicas, aquelas que seriam os instrumentos básicos para os estudantes poderem continuar depois de forma independente, de forma mas livre, espontânea inclusive.” FCSDC3
- “Então pode ser que não sabe-se que a disciplina de anatomia em módulos separados, que num módulo da anatomia tenha isso assim, mas se houver pessoas competentes para ensinar uma certa disciplina o que já tivemos infelizmente agora já perdemos, já tivemos professores de anatomia que foram competentes e sabiam ensinar o que tinham a ensinar então aprendia-se, então se não se tem essa componente não é necessariamente mudar o currículo ou mudar as formas como são ministrados, mas melhorar ou prover a faculdade pessoas competentes para melhor ensinarem essas disciplinas.” FCSDC8
- “Eu reconheço que temos défice na área pedagogia eu sou mestre em economia não estudei pedagogia. Já tive algumas formações aqui na faculdade mas acho que devíamos ter mais” FEGDC9
- “Já tivemos formação psicopedagógica várias vezes e também me tenho preocupado e tenho lido alguns livros de pedagógica para me orientar.” FECD7
- “Sendo docente do ensino superior sei que tenho que estudar mais na minha área científica assim como na área pedagógica porque a área pedagógica é muito importante. Aqui na faculdade temos um grupo a fazer doutoramento” FEGDC2
- “Há três anos que a faculdade está a formar doutores isso é importante para nós no ensino superior.” FECD3

Os estudantes abordaram a questão da qualificação dos docentes com mais preocupação e sublinharam a necessidade de capacitar os docentes em matérias pedagógicas para além da necessidade de aumentarem o nível académico. Questionam o facto de alguns recém-graduados assumirem aulas. Os estudantes associaram a qualidade das aulas e das orientações que recebem com a qualificação e experiência do docente.

- “Não falo no geral mas alguns dos docentes que nós temos precisam de formação pedagógica para saberem dar aulas e lidar com os estudantes, porque sinceramente esses docentes deixam muito a desejar.” FECEST7

- “Essa coisa de um licenciado dar aulas a outro licenciado, eu penso que não devia ser, a faculdade deve procurar docentes com pelo menos mestrado e um pouco de pedagogia porque assim a qualidade está em perigo.” FEGEST 8
- “Os nossos docentes precisam de ser capacitados mesmo se não termos problema de qualidade.” FCSEST 7
- “Mas á qualidade, eu não vou repetir muito porque ele disse que os docentes são recém-formados mas, eu penso que o problema não esta só no facto deles serem recém-formados, o ponto é que em algum momento nós sentimos que existem docentes recém-formados que dão conta do recado, mas há outros que não.” FCSEST2
- “Em algum momento estamos a perder qualidade da faculdade, isto porque, quando eu entrei nesta faculdade eu sentia que tinha docentes que me sustentavam os meus conhecimentos e me diziam este ponto está errado porque falta isso e aquilo, faça isso, hoje não eu não encontro docentes que dizem isso, só dizem esta errado e vai procurar, mas esta bem que o nosso método diz isso, mas precisamos de uma base de sustentação muito forte.” FCSEST4
- “Tenho de dizer que tem que se contratar docentes competentes experientes, por que caso contrario a qualidade vai cair. Há 3 ou 4 anos graduaram médicos de qualidade. Esta parte deve ser corrigida de modo muito urgente.” FCSEST5
- “Sim, eu também queria focalizar sobre esse aspeto, em termos de qualidade durante a lecionação das aulas, claro que nós tínhamos docentes fortes, com capacidade técnica de transmitir a informação e até agora estamos convencidos que temos algo para poder transmitir os outros. Mas nesses últimos anos esses novos graduados tenta acumular todas aquelas aulas e elas que vão lecionar e aqueles docentes bons anteriormente não são chamados para poderem lecionar, então isso é bom para área de enfermagem tipo gastos dos valores tornam-se um pouco reduzidos, mas em termos de aproveitamento dos próprios alunos isso cria um comprometimento direto é mas ou menos isso.” FCSEST6
- “Então isso faz-nos entender que a secção pedagógica está a abandonar a nossa direcção de enfermagem é o que nós notamos. Ter bons docentes com experiencia, pratica tanto como teórica, então um docente que acaba de terminar os estudos e logo vai lecionar é um pouco complicado.” FCSEST11

Olhando para a proveniência das constatações, a FCS é a que mais se queixou sobre a qualificação e a experiência dos docentes. Este facto pode ser justificado pela escassez de médicos em Moçambique. Como se pode depreender dos discursos dos entrevistados, por algum tempo a FCS dependeu de médicos expatriados e que pela natureza dos seus contratos alguns tiveram que regressar às suas origens, obrigando a faculdade a recorrer a recém-graduados.

A questão da capacitação científica e pedagógica é de facto um problema reconhecido por quase todos os atores. Embora reconheçam que tem havido algum investimento, reconhecem também

alguma ineficácia em alguma da formação ministrada, sendo admissível considerar a importância de desenvolver um modelo formativo sistemático e muito centrado no apoio à ação concreta.

CONCLUSÃO

Para concluirmos, começamos por recuperar alguns dos aspetos que discutimos ao longo desta tese e de seguida apresentamos as principais constatações que fizemos como forma de responder às questões que orientaram, desde o início, o nosso estudo.

Nos anos 90 houve uma onda de reformas no ensino superior, com destaque para o PB na Europa. O efeito desta onda não se limitou ao continente europeu, tendo-se refletido em alguns países fora do continente europeu. Este movimento chegou a Moçambique em 2009 com a introdução da Lei nº 27/2009-Lei do Ensino Superior. Esta lei introduziu alterações na legislação anterior do ensino superior que levou algumas instituições a reorganizarem-se em conformidade com a lei. Dentro deste quadro reformista, achámos oportuno realizar uma investigação para compreender como a UCM se reorganizou para responder às novas exigências e as consequências daí advindas.

Embarcámos para esta investigação com a formulação de uma questão que nos levaria a conhecer as implicações do PB sobre a organização dos planos curriculares e sobre as práticas pedagógicas no ensino superior, particularmente na UCM; e a perceber o sentido que os atores institucionais na UCM atribuem às mudanças que ocorreram. Queríamos particularmente conhecer, do ponto de vista dos atores institucionais, as razões que levaram a universidade a reestruturar o seu *curriculum*, as alterações que foram introduzidas em relação a organização dos planos de estudos e as práticas pedagógicas. Interessava-nos, também saber, como é que os atores institucionais percecionavam as alterações, seus impactos e o sentido que atribuíam à organização dos planos curriculares e às suas próprias práticas, no contexto da reestruturação curricular da UCM, que teve como base os princípios e os pressupostos do PB.

Como procurávamos compreender o fenómeno em investigação com alguma profundidade e a partir dos atores institucionais, no seu próprio contexto, o nosso desenho metodológico enquadra-se na modalidade de estudo de caso. É, essencialmente, baseado no paradigma interpretativo e compreensivo, dentro de uma orientação marcadamente qualitativa. Os principais métodos e instrumentos de recolha de dados que usámos, na nossa investigação, foram a revisão de literatura, a entrevista semiestruturada, a discussão de grupos e a análise documental.

Triangulámos os nossos métodos e instrumentos de recolha e fontes para garantir a confiabilidade dos dados e dos resultados. As nossas fontes foram agrupadas em três categorias de sujeitos nomeadamente: membros de direção, docentes e estudantes. Alguns documentos institucionais integraram o conjunto de fontes. O número de entrevistados envolvidos na nossa investigação totaliza, oitenta e dois (82), entre os entrevistados individualmente, dez (10) e em seis (6) grupos de discussão focalizada(72). Dos documentos revistos fazem parte os estatutos da UCM, o Guia Geral da UCM, seis planos de estudos e o Manual de Procedimentos para Harmonização dos Instrumentos de Organização e Gestão Curricular da UCM e o Plano estratégico de UCM 2012-2016.

Da revisão da literatura que realizámos, no âmbito desta investigação, percebemos que a globalização e a dinâmica que ela impõe na sociedade e no setor produtivo, torna o conhecimento um fator crítico indispensável. O conhecimento tende a deixar de ser fator de prestígio ou privilégio, e passa a ser um fator de sobrevivência. Os avanços tecnológicos, a escassez de recursos e a deterioração dos valores morais e cívicos, requerem novos conhecimentos, atitudes e valores para uma maior cidadania e coesão social. Neste contexto, a educação superior tem de responder adequadamente a estas novas exigências, através de programas de formação e métodos de ensino que promovem maior acesso e o desenvolvimento de competências sociais e profissionais relevantes.

As instituições de ensino superior são chamadas a uma mudança de paradigma curricular e formativo. Ao nível do *currículo* as instituições são chamadas a organizá-los de tal forma que sejam compreensíveis e comparáveis, para assegurar uma maior mobilidade de estudantes e docentes, tanto ao nível nacional, regional, como ao global. Nesta sequência, os currículos são organizados em três ciclos, baseados teoricamente em perfis de competências, associadas aos resultados de aprendizagem e num sistema de créditos ECTS comum.

No âmbito das metodologias de ensino e aprendizagem, com fundamento nas teorias de natureza socio-construtivistas, as instituições são chamadas a pautarem-se por métodos de ensino e aprendizagem mais ativos e participativos. Os métodos são centrados no estudante focalizando-se nas aprendizagens que é suposto realizarem e visam promover o desenvolvimento de competências e construção contextualizada de conhecimento, o que implica um abandono dos

métodos baseados, exclusivamente na transmissão, em que o professor é o epicentro do processo (De Sousa, 2011).

Notamos, também, que para a efetivação, pelo menos em papel, destas reformas, os governos recorrem a introdução de legislação correspondente para coagir as instituições a fazer as mudanças pretendidas. Por meio do efeito cascata, as instituições também recorrem a introdução de regulamentos correspondentes para assegurar que as alterações sejam efetivadas a nível institucional.

Em ambos os casos (o nacional e o institucional), verifica-se uma generalizada tendência para reformas ou modelos de mudanças fundamentalmente *top-down*, o que comumente implica resistência ou adoção de comportamentos passivos e reprodutores do que é legislado e imposto pelas instituições, o que se resume em atitudes de simular cumprir nos níveis institucionais em que se deve fazer a real mudança.

Este fenómeno é comum nos casos em que as mudanças são feitas de cima para baixo e com pouca preparação, compreensão, aceitação e envolvimento dos atores institucionais a nível de implementação. Por estes motivos, em algumas situações os estudantes, assim como os professores não mudam suas práticas nem atitudes em conformidade com o plasmado e esperado na Lei. Perrenoud (2002) já chamava atenção para o fato de que não basta uma legislação ou regulamentação para que as mudanças fossem de facto efetivadas e que era necessário que os próprios agentes de mudança, os líderes e gestores, os docentes e estudantes assumissem tais desígnios o que requer mais envolvimento, formação e esforço para conquistar seu compromisso para com a própria mudança.

No caso de Moçambique, à reação geral da comunidade académica, das ordens profissionais, e não só, assemelha-se em larga medida a reação manifestada na Europa, por alguns sectores mais críticos. A discussão inscreve-se, ainda, no questionamento da importação de modelos de reformas de países com características diferentes em relação à especificidade, por exemplo, do contexto africano, ou no nosso caso, de Moçambique. Nos pareceu, e esta é também a ideia que sustenta Taimo (2010), que adaptação e a contextualização da reforma, inspirada no PB, em

Moçambique, não foi objeto de uma discussão pública alargada, tendo-se limitado a uma mera implementação legislativa. A escassez de espaço público para discutir e negociar com as partes interessadas, resultou em baixos níveis de apropriação e consequente implementação não efetiva em várias universidades (Taimo, 2010).

No caso particular da UCM, embora consideremos que no geral houve uma adequação do *curriculum* e das práticas pedagógicas, também encontramos vozes críticas a alguns elementos do modelo curricular inspirado no PB, e uma aparente escassez de debate e de preparação para o novo modelo curricular, tanto ao nível dos docentes como de estudantes.

Quanto às direcções pareceu-nos ter havido alguma apropriação, tendo em conta que, em comparação com os docentes e estudantes, este grupo de sujeitos mostrou-se menos crítico e mais conhecedor do processo de reestruturação. Esta situação, implicou naturalmente que parte da comunidade académica ao nível da UCM permanecesse reticente sobre alguns aspetos da reestruturação ao ponto de não os assumir total ou parcialmente.

Os efeitos de modelos de mudanças predominantemente *top-down* foram discutidos por Winter (2003) e Honig (2006), tendo-se concluído que estes não são apropriados para promover mudanças efetivas uma vez que ao se sentirem excluídos do processo decisório os implementadores têm tido dificuldades em assumir e fazer as mudanças.

Da análise que fizemos sobre as razões que levaram UCM a embarcar na reestruturação curricular tendo em conta a perceção dos entrevistados quanto às mesmas, a conformidade com a lei foi o motivo mais evocado. No geral os entrevistados de todos os três grupos de sujeitos, referiram que a UCM embarcou na reestruturação curricular por força da lei e a partir de uma estratégia institucional assumida pela UCM.

Os membros de direcção e os docentes demonstraram conhecer o preceituado na legislação nacional sobre o ensino superior em pormenor, enquanto os estudantes, menos. Embora reconheçam a centralidade da Lei como o fator que levou a Universidade a reestruturar seus *curricula*, os entrevistados fizeram referência também a outros aspetos, nomeadamente: a competitividade, a internacionalização e a qualidade. Os entrevistados entendem que ao adotar o

modelo curricular previsto na Lei estava-se a criar condições para que a Universidade fosse mais competitiva no sentido de ter mais qualidade, atrair mais estudantes e obter reconhecimento a nível nacional e internacional, em linha com a ideia de Santos (2002).

Esta visão reforça o poder (pelo menos formal) dos aparelhos de dominação e vinculação burocrática que tem no Estado o seu principal operador. No caso específico de Moçambique – um jovem país independente com uma grande diversidade cultural, social, linguística – este poder do Estado acaba por desempenhar uma ação particularmente relevante no sentido da construção de um sistema educativo mais integrado e coerente.

Em geral, os entrevistados entendem que ao decidir aderir ao modelo PB e a implementar a reestruturação, a Universidade estava a agir adequadamente, embora houvesse vozes, principalmente dos docentes, que considerassem que a Universidade, naturalmente, por força da lei estava a importar um modelo que podia não ser o mais adequado para o contexto moçambicano. A base da sua argumentação é a duração de três anos para o primeiro ciclo, o aumento da autonomia dos estudantes e a reduzida carga horária.

Relativamente às implicações da reestruturação curricular na organização dos planos curriculares, apurámos que efectivamente a Universidade adotou o sistema de três ciclos, tendo sido suprimido o grau de Bacharelato. As organizações dos ciclos conformam-se com o Modelo de Bolonha. Os programas de estudos da UCM concorrem para os graus de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento, o que corresponde ao 1º, 2º e 3º ciclos respetivamente. Os entrevistados demonstraram conhecer esta nova organização. Percebemos que a organização da formação em três ciclos é a alteração mais percebida e menos questionada pelos entrevistados, talvez por não ter um impacto direto sobre as atitudes e as práticas dos atores.

A reorganização dos ciclos de estudos implicou também mudanças no tempo de duração dos ciclos. Bolonha, assim como a legislação moçambicana, prevêem uma duração de entre três e quatro anos para o 1º ciclo, um e dois anos para o 2º e um mínimo de três anos para o 3º ciclo. Embora houvesse possibilidade de se optar pelo período máximo previsto, algumas governos e instituições e principalmente na União Europeia optaram pelo mínimo de três anos para o primeiro ciclo e três para o doutoramento.

Tal como no contexto europeu, a nível de Moçambique, esta questão suscitou fortes debates ao ponto de se circunscrever o PB à redução da duração dos ciclos de estudos. A UCM decidiu que as faculdades, na base das condições existentes, decidissem se ficavam com três ou quatro anos no 1º ciclo. Algumas faculdades, particularmente as de Engenharia e Ciências da Saúde, preferiram os quatro anos e outras ficaram com três anos. Basta observar que nem todos os cursos têm a mesma duração.

Esta diversidade pode ser explicável pela conjugação de dois fatores chave: o nível de qualificação dos jovens que terminam o ensino secundário (potencialmente crítico) e o nível de exigência dos perfis de competência exigidos por determinadas atividades profissionais.

Das entrevistas que realizámos, concluímos que há, entre os entrevistados, consideráveis reticências sobre a opção de três anos, principalmente entre os docentes, o que nos permite presumir que nas faculdades onde se optou pelos três anos não houve um debate aberto e alargado tendo em conta que, enquanto os docentes quase que se opõem aos três anos os membros de direção principalmente os diretores e diretores pedagógicos consideram os três anos razoáveis para 1º ciclo. Já os estudantes mostraram-se divididos em relação ao assunto.

Alguns consideram que quanto menos tempo ficarem na universidade, melhor e mais rápido transitarão para o mercado de trabalho melhor. Outros consideram que fazer o 1º ciclo em três anos constitui uma sobrecarga, para além de recearem que os graduados de outras instituições, cujas licenciaturas duram quatro anos, sejam preferidos no mercado de trabalho. Esta visão é provavelmente indicativa de duas diferentes racionalidades extremas: a racionalidade económica - quanto menos tempo de duração mais rapidamente é possível o ingresso no mercado de trabalho e menos custos para o estado, e a racionalidade pedagógica paternalista que advoga mais tempo para a maturação da formação e das aprendizagens.

Quando os estudantes referiram que uma duração de três anos representava uma sobrecarga procurámos perceber de que se tratava e ficámos a saber que, aquando da reestruturação, em algumas situações, ao invés de se redefinir os currícula na globalidade, reduziram-se apenas os

anos o que significa que os mesmos conteúdos, outrora trabalhados em quatro anos passaram a ser trabalhados em três, o que contraria o espírito da própria reforma.

Subentendia-se que ao se optar pela redução de quatro para três anos, houvesse uma completa redefinição dos conteúdos, das metodologias e das atividades para adequá-los ao tempo disponível. O que percebemos é que este exercício não foi cabalmente realizado. Sobre esta temática, fica registado que persiste a falta de consenso sobre a opção pela duração de três anos, sob pretexto de que os estudantes precisam de ficar mais tempo na universidade porque vêm do ensino secundário com muitas lacunas o que coloca a qualidade da formação em causa. Pode contudo convocar-se uma outra perspetiva sobre o que não é preciso hoje aprender, o que não é preciso continuar a manter no currículo, escapando, deste modo, à lógica acumulativa que tem dominado muitas reformas curriculares.

A reestruturação curricular introduziu o crédito académico como um instrumento de medição do volume de trabalho realizado pelo estudante. O tempo para a realização de uma unidade curricular ou conclusão de um ciclo de estudos deixou de ser apresentado em horas de contacto com o professor em sala de aulas e passou a ser apresentado em forma de créditos. O crédito leva em conta não só o tempo de contacto em sala de aulas, mas todo o tempo “estimado” que o estudante despende dentro e fora da sala de aulas para concluir com sucesso um determinado programa. Foi possível observar nos planos de estudos dos seis cursos que analisamos, que de facto o crédito académico substituiu as horas de contacto tradicionalmente usadas.

Das entrevistas que realizámos, não ficou muito claro se os atores institucionais, principalmente os docentes e os estudantes percebiam os métodos de distribuição dos créditos e sua real utilidade. Ficou a impressão de que a distribuição de créditos pelas unidades curricular não seguiu o critério predefinido, tendo sido feita de forma aleatória, simplesmente para cumprir com a lei. Aliás, alguns chegaram a afirmar que não sabiam como deviam fazer e foram atribuindo com base no tipo de disciplina (se nuclear ou complementar) e não necessariamente segundo a lógica de volume de trabalho necessário para concluir com sucesso uma determinada unidade curricular.

O único critério que nos pareceu ter sido seguido é a distribuição de créditos partindo dos máximos aos mínimos, isto é, partindo dos 30 créditos para um semestre, para a definição de número de créditos para uma determinada unidade curricular, evitando assim ir além dos máximos previstos. Mesmo assim, em algumas situações, (*vide* o plano curricular da Licenciatura em Economia e Gestão em Anexo), excede-se o número de créditos por semestre, no caso particular um semestre tem 35 créditos. Sobre esta temática, consideramos que, embora haja incompreensões sobre a utilidade e a determinação de créditos por unidade curricular, importantes passos foram dados e que com o passar do tempo as coisas ficarão mais claras.

Analisados os planos curriculares e as entrevistas realizadas, notamos ter havido um trabalho feito para incorporar a componente das competências na organização curricular. Não ficou claro o processo que se seguiu para se chegar às competências plasmadas nos planos curriculares. Ficou a impressão de que algumas das etapas consideradas por Bollela (2009) foram queimadas. Percebemos que alguns dos entrevistados, até tinham a consciência de algumas das etapas queimadas, mas porque o próprio processo de reestruturação foi algo pouco debatido e meio apressado.

Percebemos também que o próprio conceito de competência é concebido de forma redutora, ao ser relacionado unicamente com o saber fazer. Há ainda uma tendência para a concentração nas competências específicas, com pouca atenção prestada às competências transversais, que aliás, no contexto da reforma segundo o modelo de Bolonha constitui um fator importante para assegurar uma base comum e facilitar a mobilidade.

Embora a lei do ensino superior em Moçambique preveja algumas competências transversais por cada ciclo de estudos, nos planos curriculares que analisámos, as competências transversais, apresentadas na legislação não estão incluídas de forma clara, o que significa não ter havido atenção à lei na definição das competências. Outra hipótese explicativa pode estar relacionada com a dificuldade técnica de implementação e que é congruente com a pressão para a adoção de um modelo novo.

Não obstante, os nossos entrevistados entendem que ao se incluir a componente competência nos *curricula*, os graduados são preparados para o mercado de trabalho tendo em conta que há uma

maior preocupação com a prática e aplicação de conhecimentos. Sobre se de fato as atividades letivas concorrem para o desenvolvimento das competências plasmadas nos planos curriculares, alguns estudantes consideram que não, e justificam referindo-se à escassez de atividades práticas. Esta ideia é coerente com a concepção que têm de competência, como saber fazer, *como saber em ação*. Na Faculdade de Ciências de Saúde esta questão quase que não se coloca, porque o curso em si, é fundamentalmente prático, não obstante alguns estudantes consideram que os seus laboratórios deviam estar melhor equipados por que há instrumentos que não chegam a vê-los na prática.

Aquando da reestruturação curricular foi, em algumas faculdades, introduzido o sistema modular. Tal como a duração de três anos para o 1º ciclo, o sistema modular é muito contestado pelos docentes e estudantes. O modelo de Bolonha faz referência ao sistema modular considerando o módulo como um conjunto de matéria multidisciplinar e transdisciplinar.

Com a exceção da Faculdade de Ciências de Saúde, onde vigora o *Problem Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Problemas) onde se usa um sistema de Bloco que reflete o sistema modular como prevê o modelo de Bolonha, o sistema modular usado em outras faculdades resume-se em disciplinas fragmentadas que outrora eram semestrais. Estas disciplinas passaram a ser dadas em quatro ou seis semanas. Quer os docentes como os estudantes, consideram que o sistema modular em vigor é pouco eficaz. Justificam-se dizendo que há uma sobrecarga de trabalho e que o tempo que dura um módulo não é suficiente para abordarem a matéria com profundidade, limitando-se a abordagens superficiais e aprendizagem diminuta.

Nos pareceu que ao se introduzir o sistema modular, não houve uma revisão da matéria a ser dada, tendo-se limitado a reduzir o número de semanas mantendo a mesma matéria. Esta questão obriga discutir a empregabilidade social do conhecimento e a respetiva relevância científica e pedagógica, matéria que terá certamente de ser revisitada.

Sintetizado, em relação às alterações no âmbito da organização dos planos de estudos verificamos que houve a introdução de sistema de três ciclos, dos créditos académicos, das competências e do sistema modular e a reorganização da duração dos ciclos. Os entrevistados

reconhecem a importância desta nova ordem organizacional, mas demonstraram pouco conhecimento sobre o processo de distribuição dos créditos académicos pelas unidades curriculares.

Os entrevistados demonstraram ter uma visão redutora das competências e há uma contestação generalizada sobre a duração de três anos para o 1º ciclo e o sistema modular nos moldes em que se está a trabalhar. Reunimos evidências bastantes que nos permitem afirmar que houve pouca preparação dos atores para a mudança e pouco envolvimento no processo decisório. Pensamos também que houve pouca sistematização das mudanças tendo alguns aspetos sido trabalhados parcialmente, causando desequilíbrios e adoções incompletas. Por exemplo a questão de se reduzirem os anos de quatro para três, as disciplinas de dezasseis semanas para quatro, mantendo-se o mesmo número de disciplinas/conteúdo.

Na categoria relativa às práticas pedagógicas, as questões que abordámos no processo da investigação incluem a metodologia de ensino e aprendizagem, os métodos de avaliação, os recursos pedagógicos, a relação pedagógica e a qualificação docente. O Modelo de Bolonha e a legislação Moçambicana prevêem uma mudança de paradigma de formação, do modelo tradicional, exclusivamente baseado na transmissão de conhecimentos, em que no epicentro do processo está o professor e o estudante assume um papel de um mero recetor tendencialmente passivo, para um modelo de formação em que no epicentro está o estudante (e a aprendizagem).

Neste modelo, o estudante assume um papel desejavelmente mais ativo de modo a desenvolver competências mais consistentes, significativas e duradoras. Da análise que fizemos, constatamos que a UCM define a sua metodologia como centrada no estudante e que este deve ser um elemento proativo uma vez que é ele o sujeito aprendiz. Aliás, a inclusão na organização curricular, das competências e dos créditos académicos pretendem impulsionar essa mudança de paradigma.

Uma vez que as competências não são ensinadas mas sim desenvolvidas pelo próprio estudante, com o auxílio do docente, parece fazer todo o sentido que o estudante seja colocado no centro do processo. O crédito académico ao contabilizar todo o tempo (dentro e fora da universidade)

que o estudante leva para realizar tarefas previstas para um dado programa ou unidade curricular, também realça a centralidade e a responsabilidade do estudante em relação à sua própria aprendizagem. Inculca no estudante a consciência de que a aprendizagem acontece a todo o momento e em todo lugar, independentemente da presença do docente, o que nos remete a questão da autonomia do estudante que também é central no modelo de Bolonha.

Ao se promover autonomia no estudante, o foco deixa de se limitar ao conteúdo e ao conhecimento e passa a incluir o “aprender a aprender”. É de reconhecer, no entanto, que esta mudança estrutural de atitude e de disposição não é passível de ser decretada e universalizada.

Tendo em conta a distância entre o dizer e fazer, instámos os nossos entrevistados a se pronunciarem sobre a tradução na prática das mudanças propostas. Queríamos saber se houve de fato alguma mudança nos métodos de ensino e nas atitudes dos docentes e estudantes em relação aos seus novos papéis no contexto do novo paradigma formativo. Das respostas obtidas entendemos que no geral os docentes usam métodos mais interativos e procuram envolver mais os estudantes.

Os trabalhos em grupo e os debates sobre temáticas relativas às unidades curriculares são os elementos que sobressaíram ao se caracterizarem as práticas que predominam. O trabalho autónomo e independente acompanhado e não acompanhado, os seminários, o trabalho de campo e a ênfase na componente prática são também marcas registadas na caracterização dos métodos de ensino, de acordo com os nossos entrevistados. De qualquer modo, podendo este dizer traduzir um *fazer*, é sensato admitir à luz das observações empíricas realizadas, que há ainda um caminho a percorrer neste domínio, pois as culturas profissionais não se alteram por *força normativa*.

Na Faculdade de Ciências de Saúde, o método de ensino centrado no estudante, está claramente definido e documentado. As aulas são feitas em grupos tutoriais de até 12 estudantes. Os estudantes são responsáveis pela definição dos seus próprios objetivos de aprendizagem, pela investigação com a finalidade de responder aos objetivos definidos.

Feita a investigação os estudantes reúnem-se em sessão de tutoria para partilhar os resultados das buscas feitas. O docente faz-se presente durante a sessão tutorial intervindo só quando for necessário, normalmente a situações em que os estudantes encaram dificuldades. Há um guia do estudante e outro do docente onde se encontram definidos os passos a seguir para cada atividade. Este tipo de disposição própria do PBL limita a incidência de desvios por parte dos docentes assim como dos estudantes, mantendo-se sempre o princípio do ensino centrado no estudante.

Nas outras faculdades, esta definição clara de procedimentos não existe. Deixa-se a aplicação dos métodos centrado no estudante ao critério do docente. As vezes, os docentes não têm informação nem instrução suficiente para lidar com tal método consequentemente, alguns continuam a usar os métodos mais tradicionais de transmissão em aulas magistrais.

Para além de falta de instrução e clareza sobre a aplicação do método centrado no estudante, os docentes levantaram questões relacionadas com o número de estudantes por turma. Consideram muito alto para assegurar maior interação e acompanhamento. De facto, olhando para o curso de medicina, onde o método funciona com alguma eficácia, o número de estudantes por grupo tutorial é limitado a doze.

Os docentes também reclamam a falta de maturidade nos estudantes dos primeiros anos, defendendo que por esta razão a autonomia que se procura proporcionar aos estudantes é contraproducente e que o docente deve fazer ainda grande parte do trabalho pelo estudante. Consideramos que no geral, há de fato uma mudança de paradigma, ainda que forma lenta e nem sempre consistente. Os problemas identificados são comuns nas etapas iniciais de novos processos. Aliás, os próprios entrevistados referiram que a mudança está acontecendo de forma gradual.

Uma mudança nos métodos de ensino para centrar o processo no estudante e no desenvolvimento de competências de natureza transversal e específica, e promover a aprendizagem ao longo da vida, implica necessariamente métodos de avaliação consentâneos. Da nossa investigação, foi possível perceber que a avaliação passou a assumir um carácter

tendencialmente mais contínuo e formativo. Para além dos métodos serem diversificados (testes, exames, trabalhos individuais, trabalhos em grupo) as questões elaboradas visam avaliar vários níveis e aspetos do desenvolvimento do estudante com destaque para a aplicação.

Não obstante, foi referido que ainda há docentes que se pautam por avaliações pouco claras, marcadamente teóricas, com a agravante de não haver um processo de correção e *feedback* que ajude o estudante a perceber o que deveria fazer para melhorar, aspeto considerado como fulcral para promover melhores aprendizagens. Aliás Masetto (2003), debruçando-se sobre o mesmo assunto, afirma que “...a avaliação acompanhe o processo de aprendizagem, valorizando todas as atividades que se realizam durante o período letivo, e as técnicas avaliativas sejam usadas para ajudar o aluno a aprender e não apenas para classifica-lo em situação de aprovação e reprovação” (p.148). Para justificar a aparente deficiência na produção de *feedback* mais detalhado e formativo, os docentes evocaram o número de estudantes por turma, o que implica que o docente tem um volume grande de trabalhos para corrigir o que dificulta a produção de *feedback* detalhado e personalizado.

Relativamente à questão de recursos pedagógicos, ficou a impressão de que em todas as faculdades em que fomos buscar dados, há recursos materiais que correspondem às exigências do novo modelo curricular. Como é comum, nem todos os recursos se encontram em grandes quantidades, o que tem causado transtornos quando são procurados ao mesmo tempo por um número maior de utilizadores. É notório o recurso às *TICs* nos processos administrativos e pedagógicos. Os *data-shows*, as plataformas e a utilização de recursos eletrónicos são comuns na Universidade.

Uma mudança para paradigmas formativos interativos, como já mencionamos, implica maior aproximação e interação entre os docentes e estudantes. Da investigação realizada, constatamos que de fato há uma maior interação e aproximação entre os dois grupos de sujeitos. A este respeito, Masetto (2003) considera que “a *interação professor-aluno*, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de *mediação pedagógica* por parte do professor, na atitude de *parceria e coresponsabilidade* pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de

uma relação entre adultos assumida por professor e aluno” (p. 48). Ambos reconhecem que uma relação de proximidade pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem em linha com os paradigmas construtivistas.

Não obstante, ficou patente que ainda existe um a minoria de docentes que mantêm um certo distanciamento dos estudantes. Para Masetto (2003), isto acontece porque “ o professor consciente ou inconscientemente se coloca como obstáculo a ser vencido pelo aluno para que este se forme, ou entende que as funções de professor e aluno são dicotômicas, isto é, cada um deve fazer sua parte no processo independentemente do outro. Se ambos cumprirem com suas obrigações, a aprendizagem acontecerá. Se por ventura ela não se realizar, a responsabilidade cabe ao aluno que não conseguiu dar conta da sua tarefa” (p.50). Este tipo de atitude, que também encontramos, revela a necessidade de um maior envolvimento e formação profissional dos docentes para a co-responsabilidade na aprendizagem do estudante.

A questão da qualificação do corpo docente foi colocada como uma preocupação. De facto, a maioria dos docentes são detentores de grau de licenciatura e não têm formação pedagógica. A questão da qualificação pedagógica dos docentes do ensino superior tem sido discutida por Masetto (2003) que reconhece ter havido uma tendência de considerar que aos docentes do ensino superior não era exigida a qualificação pedagógica.

Masetto (2003) considera ser necessário que os docentes do ensino superior tenham uma formação pedagógica para fazer face às novas exigências de ensino. Os nossos entrevistados, também consideram importante que o docente tenha uma formação pedagógica e receiam que a falta de formação pedagógica no docente universitário, constitui uma fragilidade, podendo ver a comprometer a qualidade de ensino. Há necessidade de habilitar os docentes para o ensino, para as novas metodologias e investir na sua formação pós-graduação. Na verdade, os docentes no contexto de Bolonha devem demonstrar competência nas novas práticas pedagógicas e não simplesmente numa área científica (Fernandes, 2000).

Os membros de direções reconhecem este fato e afirmaram estarem a ser envidados esforços para reverter a situação. A Universidade tem em curso programas de formação avançada dos seus docentes ao nível científico e pedagógico. Alguns docentes estão já em programas de

doutoramento no âmbito de parcerias entre a UCM e as Universidades Católica Portuguesa, Nova de Lisboa, Aberta Portuguesa e do Zimbabwe. A Universidade tem também organizado programas de capacitação pedagógica com destaque para uma Formação Avançada de 75 horas em pedagógica que a UCP disponibilizou a algumas dezenas de docentes de um número expressivo de Faculdades com a esperança de os mesmos replicarem a formação para os demais docentes. Adicionalmente, e em linha com o pensamento de Masetto (2003) a FEC introduziu a disciplina obrigatória de Didática do Ensino Superior em todos os seus cursos de pós-graduação com vista a proporcionar um mínimo de competências pedagógicas aos pós-graduados que são principais candidatos à docência no ensino superior.

Em relação à categoria “práticas pedagógicas”, concluímos que à semelhança da categoria organização dos planos curriculares, a UCM, como universidade, assume como princípio os pressupostos emanados no Modelo de Bolonha. Registámos avanços significativos na tradução dos princípios em prática, não obstante os vários desafios enfrentados na busca de uma efetiva implementação. Em geral os entrevistados consideram a reestruturação curricular pertinente, entendem porém que devia ter havido mais preparação e discussão para a mudança. Reconhecem haver ainda muito caminho a percorrer para uma efetiva mudança de atitudes dos docentes assim como dos estudantes.

Uma análise mais geral dos elementos constantes dos planos curriculares e nas práticas pedagógicas conforme os participantes do estudo, a reestruturação curricular implicou mudanças nos dois níveis. Destacam-se como mudanças realizadas ao nível da organização dos planos curriculares os seguintes aspetos: Introdução de sistema de três ciclos, a reorganização dos períodos de duração dos ciclos, a introdução do sistema de créditos académicos, a organização do *curriculum* com base em competências e o sistema modular.

Ao nível das práticas pedagógicas destacaram-se os seguintes aspetos: a introdução de métodos de ensino mais interativos fundado na partilha de responsabilidade entre estudantes e docentes e que potenciem a aprendizagem dentro e fora da sala de aulas, que reforcem a componente prática, e promovem o desenvolvimento de competências transversais assim como específicas. O modelo pedagógico adotado também busca autonomizar a aprendizagem, daí a alteração na programação das atividades letivas que implica mais tempo de trabalho autonomia para o

estudante. Um sistema de avaliação de carácter contínuo e tendencialmente mais formativo que promove a integração, a aplicação de conhecimentos e promovem o espírito crítico.

Em síntese, em relação ao nível de alinhamento do modelo curricular com o preceituado na legislação moçambicana, assim como o preceituado no PB que inspirou a legislação, concluímos que no geral verifica-se existir um grau significativo de alinhamento. Notamos que as principais implicações incluem:

- a) A introdução do sistema de três ciclos;
- b) A alteração no período de duração dos cursos de quatro (4) para três (3) anos, na maioria dos cursos do primeiro ciclo e de dois (2) para um ano e meio (1/5) para os cursos do segundo ciclo;
- c) Inclusão do conceito de competências na organização curricular;
- d) A introdução do sistema de créditos académicos;
- e) Introdução de práticas pedagógicas centradas na aprendizagem e no desenvolvimento de competências;
- f) A redução de horas de aulas magistrais centradas na atividade docente e a introdução de atividades centradas no aluno, tutorias e valorização do trabalho autónomo e independente;
- g) Incentivo ao uso das *TICs*, ampliação e redimensionamento dos espaços físicos, laboratórios, bibliotecas entre outros;
- h) Introdução de mecanismos de mobilidade de estudantes;
- i) A introdução de mecanismos de garantia de qualidade e avaliação interna.

A nível de compreensão a maioria dos entrevistados e participantes na discussão de grupos mostrou compreender as implicações organizacionais e pedagógicas do atual modelo curricular. Todavia, afirmou haver necessidade de se explicar um pouco mais sobre questões como:

- a) Créditos académicos relativamente aos cálculos, aos mecanismos e aos critérios de determinação e distribuição pelas unidades curriculares;
- b) O desenho de curricula baseado em competências bem como as suas implicações práticas;
- c) O método centrado na aprendizagem e desenvolvimento de competências (vulgo método centrado no estudante);
- d) Gestão do tempo reservado ao trabalho autónomo acompanhado e independente;
- e) O real papel dos docentes e estudantes no processo de ensino e aprendizagem;
- f) Questões relacionadas com a mobilidade de estudantes.

A investigação revelou haver potencialidades e fragilidades decorrentes do atual modelo curricular que se pode capitalizar e melhorar para garantir que o modelo curricular atual seja efetivo e produza resultados positivos. No que diz respeito às potencialidades, as que mais sobressaíram foram:

- a) Quadro legal nacional favorável;
- b) Vontade política institucional;
- c) Organização flexível;
- d) Gestão transparente;
- e) Boa imagem institucional;
- f) Corpo docente jovem e dinâmico;
- g) Existência de parcerias institucionais que apoiam no desenvolvimento da UCM;
- h) Experiência institucional em matéria de reforma curricular;
- i) Relações cordiais com instituições estatais, empregadores, ordens profissionais;
- j) Procura crescente dos cursos oferecidos.

Entre as fragilidades podem-se destacar:

- a) Reduzida formação dos quadros em matérias pedagógicas e de gestão curricular;
- b) Reduzido domínio de métodos de ensino e avaliação adequados ao novo modelo curricular por parte de alguns docentes;
- c) Número significativo de docente a tempo parcial o que dificulta o envolvimento e o compromisso profissional;
- d) Desvalorização de aspetos chave do modelo curricular por parte de alguns docentes, designadamente os referentes aos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem e à avaliação formativa;
- e) Turmas com elevado número de alunos, o que dificulta uma gestão personalizada das aprendizagens dos estudantes;
- f) Baixa formalização e documentação de boas práticas para servirem como guia e referência para os docentes e alunos;
- g) Escassa monitorização e avaliação sistemática e metódica dos processos constituintes do modelo curricular.

O sentimento que perpassou em relação às mudanças ocorridas é que na essência as mudanças representam mais benefícios para a qualificação dos estudantes, não obstante as evidências de haver ainda muito por ser feito na mobilização dos atores para uma efetiva aplicação na prática do preceituado. Este sentimento coincide com o de Santos (2002) que defende que a reorganização curricular com base no Modelo de Bolonha representa uma importante oportunidade para a melhoria da qualidade e eficácia do ensino superior.

Importa referir a necessidade de um debate alargado e negociações contínuas entre os atores institucionais para assegurar mudanças efetivas (Perrenoud, 2002). Ficou a ideia de que é necessário capacitar mais os atores, não apenas para melhor perceberem o que se espera deles e como aplicarem os conceitos, mas também para serem autores das inovações relevantes para fazer do ensino superior uma campo de acrescida qualidade no ensino e aprendizagem, na investigação e no serviço à comunidade. E, neste campo específico, as questões relacionadas com a relevância curricular (Sousa, Alonso e Roldão, 2013), as práticas de ensino, avaliação, a relação pedagógica em contexto de turmas com elevado número de alunos são desafios que continuam a merecer ser enfrentados.

Para concluir, considerando que estamos perante um estudo de caso, seria interessante dar continuidade a este estudo, para aprofundar outro tipo de implicações investigativas. Assim, sugerimos, para futuras investigações, as seguintes questões de pesquisa para complementar o nosso estudo:

- Em que medida o modelo curricular, inspirado no Processo de Bolonha, revela potencialidades e/ou fragilidades face ao modelo clássico ou convencional praticado na maioria das instituições do ensino superior em Moçambique?
- Que competências pedagógicas para o professor universitário?
- Qual o papel dos curricula baseados em competências na sociedade Moçambicana?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência de Execução Relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura (EACEA) (2009). *Ensino Superior na Europa 2009: Evolução do PB*. Lisboa: GEPE
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (3 ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, M. V. (2008). *Tempos Interessantes (à Bolonha)*. E-Boletim da Associação Portuguesa de Antropologia, 4. Retirado a 20 de Maio de 2011, em <http://www.apantropologia.net>
- Alvarez – Rojo, V., Romero, S., Flores, J.G., & Rodrigues, J. (2011). *Teachers' needs for teaching in the European higher education area (EHEA)*. e-journal of educational Research, Assessment and Evolution, 17, 1-22.
- Amaral, A. (2007). *A Reforma do Ensino Superior Português, em Políticas do Ensino Superior*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. 17-37.
- Andrew, A. M. (2004). *Questions about constructivism*. Kybernetes, 33 (9/10), 1392-1395. Retirado a 26 de Setembro, 2012, em <http://www.emeraldinsight.com/0368-492x.htm>.
- Ashworth, Frank et al. (2004, June). Learning Theories and Higher Education. Level 3, Issue 2.
- Atunes, F. (2006). Governação e espaço Europeu de Educação: Regulação da educação e visões para o projecto “Europeu”. *Revista Critica de Ciência Sócias*, 75, 63-93.
- Azevedo, M. L. N. (2007). *A integração dos sistemas de educação superior na Europa; de Roma a Bolonha ou da integração económica à integração académica*. ETD – Educação temática digital, Dezembro 2007, 9 (nº especial), 133-149. Retirado a 10 de Junho, 2013, em <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=451&layout=abstract>.
- Baamonde, X. F. (2010). Mercantilization e precarization do conhecimento: o PB. *AFDUDC*, 14, 363-384.
- Bardin, J. M. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70.

- Beltran, J. (1996). *Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la psicología de la instrucción*. J. Beltran (Eds), *Psicología de la instrucción: variables y procesos básicos*, vol I, Madrid: Síntesis/Psicología, 19-86.
- Bollela, V. R (2009). *Desenvolvimento curricular : Currículo Baseado em Competencias*. Brasil
- Bolívar, A. (2007). La Planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. *ETD – educação temática digital*, Dezembro 2007, 9 (nº especial), 68-94. Retirado a 10 de Julho, 2013, em <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=436&layout=abstract>.
- Bologna Process to check taking report (2009). Retirado a 25 de Julho, 2013 em <http://www.mctes.pt/>.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia*. Porto: Edições ASA
- Cabaco, A. S. & Berrocoso, J. V. (2008). *Innovación docente e instruccional en el EEES : el mapa conceptual como estrategia facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje*. In: Eguizábal A. J. (Dir) (2008). *Repensar y Construir el Espacio europeo de Educación Superior: políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid: Dykinson
- Cabaco, A., & Mateos L. M (2000) El Crédito Europeu (ECTS): Concepto, métodos de asignación e implementación docente.
- Cachapuz, A. F (2010). O espaço comum europeu de Ensino superior, o PB a Autonomia Universitária. *Revista Ibero americana de Educacion*.
- Caeiro, D. A. (2007, 8 de Julho). *Desafios de Bolonha. Reformar a educação superior*. Retirado a 15 de Maio de 2013, em http://jvcosta.planetaclix.pt/artigos_bolonha.html.
- Catani, A. M (S/D). *PB e Impacto na América Latina: inclusão preliminar em produções Bibliográficas Recentes*. São Paulo.
- Dale, R. (2008). *Changing Meanings of “the Europe of Knowledge” and “Modernizing the University,” from Bologna to the “New Lisbon”*. *European Education*, 39 (4), 27-42. Retirado a 30 de Outubro, 2012, em <http://dx.doi.org/10.2753/EUE1056-493490402>.

- De Moraes. M. C. M. (2006). O PB vis a vis a Globalização. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n.1 (pp. 187-203).
- De Sousa, M. A. B (2011). *Processo de Bolonha e Mudança na Educação Superior: Um Estudo no Ensino Superior Português*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação: Lisboa. Tese de Doutoramento.
- De Sousa N. J. (2007). *Desenvolvimento económico*. 5ªed. São Paulo: Atlas.
- Egido, L.T., &Esteban, C.R. (2011). *La Coordinacion Docente en la Implantacion de los títulos de grado*. *Revista Electrónica inter univeritaria de formacion del Profesorado*, 14.
- Eguizábal A. J. (2008). La convergencia Europea. Escenarios del cambio, dimensiones creativas y actores de los nuevos modos de hacer universidad. In: Eguizábal A. J. (Dir) (2008). *Repensar y Construir el Espacio europeo de Educación Superior: políticas, tendências, escenarios y procesos de innovación*. Madrid: Dykinson
- Eguizábal A. J. (Dir) (2008). *Repensar y Construir el Espacio Europeo de Educación Superior: políticas, tendências, escenarios y procesos de innovación*. Madrid: Dykinson
- Escudero Munoz, J. M (2009). *Las competências profissionais y la formación universitária: possibilidades y riesgos pedagogia social*. *Revista interuniversitaria*, 65-82.
- Esteves, M. (2007). *Para a Excelência Pedagógica do Ensino Superior*. In *Sociedade Portuguesa de Ciências da educação - Educação para o sucesso: políticas e actores* (pp. 115-122)
- Esteves, M. (2008). Para a Excelência Pedagógica do Ensino Superior. [Versão Electrónica]. *Sisifo/Revista de Ciências da Educação*, 7, 101-110. Retirado a 17 de Janeiro, 2013, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo7D9PT.pdf>.
- Faraco, J.C. Trujillo, A. L., & Sánchez, M.T. (2009) Retos y riesgos en la construcción del espacio Europeo de Educacion Superior. *Revista Electrónica de Investigacion Educativa*, 11 (1).
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós- Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

- Flick, U. (2005). *Metodologia de Investigação*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A. (2007). (Coord) *Perspectivas e estratégias de formação de docentes de Ensino Superior*. Relatorios de Investigação. Cadernos Cied.
- Gebara, J., & Marin, C.A. (2005). Representação do Professor: um Olhar Construtivista. *Revista Ciencias & Cognição*, Novembro de 2005, 06 26-32. Retirado a 4 de Junho, 2012, em <http://www.cienciasecognicao.org>
- Glesne, C., Peshkin, A. (1992). *Becoming a qualitative researcher. An introduction*. London: Longman
- Goggin, M. L., Ann O`M Bowman, James, P. Lester and L. J. O` Toole (1990). *Problem in Implementation research*. Western Political Quarterly, pp. 328-347.
- Gomez, J.A., Freitas, O.M., & Callejas, G.V. (2007). *Educação e desenvolvimento Comunitário Local: perspectivas pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedideções.
- Gonzalez Faraco, Luzon y Tores: *Retos y riesgos en la construccion*. Revisata Electronica de Investigacion Educativa Vol. 11, No. 1, 2009.
- Goodson, I. F. (2001). *Currículo em Mudança: Estudos na Construção Socialdo Currículo* (J.A. Lima, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Gracel – Ávila, J. (2 de Júlio de 2011), *Impacto del PB en la Educacion Superior de América Latina. Globalizacion e internacionalizacion de la Educacion Superior*. *Revista de Universidad y Sociendad del Conociment (RUSC)*, 8 (2), pp. 123-134.
- Guedes, M. G., Lourenco, J. M., Filipe, A. I., Almu., & Morreira, M. A. (2007). *Bolonha: Ensino e aprendizagem por Projeto*. Vila Nova de Famalicão: Centro Antlantico.
- Guerra, I. C. (2000). *Fundamentos e processos se uma sociologia de ação* (1ª ed.). Cascais: Principia.
- Guerre, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso* (1ª ed.). São João do Estoril: principia.
- Guijarro, E.d., & Velásquez, B.B. (2007). *Métodos de investigacion en educacion Social* (3ª ed.). Madrid: Universidad National de Education a Distancia.

- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A Educação na Era da Insegurança* (J.A. Lima, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança: Recriando a Escola para Adolescentes* (L. V. Abreu, Trad.). São Paulo: Artmed Editora.
- Hiil, M. & Hupe, P. (2006). *Implementing Public Policy*. Sage Publication: London
- Honig Meredith, I. (2006). *Complexity and Policy Implementation: Challenges and Opportunities for the Field*. State University of New York: Albany
- Hortale, V. A., & Mora J. – G. (Outubro de 2004). Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do PB. *Educação Social*, 25 (88), pp. 937-960.
- Jonsen, k., & Jehn, K.A. (2009). Using Triangulation to Validade Themes in Qualitative Studies. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 4 (2), 123-150. Retirado a 25 de Outubro, 2013, em <http://www.emeraldinsight.com/1746-5648.htm>.
- Lancho, M. C P & Díez, S. G. (2008). Diseño y evaluación de competencias. Diferenciación, clasificación y perfiles competenciales. In: Eguizábal A. J. (Dir) (2008). *Repensar y Construir el Espacio europeo de Educación Superior: políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid: Dykinson
- Leclercq, D. (2001). Desafios actuais a Pedagogia Universitária. In C. Reimao (org.). *A Formação pedagógica dos professores do Ensino Superior* (pp.29-54). Lisboa: Colibri.
- Lessard-Hebert, M. Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (M.J.Reis, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- López, M. C. L. (2007). El Espaço Europeo de Educacion Superior y su Impacto en la Evaluacion del proceso Ensenanza-Aprendizaje. *ETD-Educacao Temática Digital*. Dezembro 2007, 9 (n.º especial), 50-67. Retirado a 13 de Julho, 2013, em <http://143.106.58.55/revista/viewwarticle.php?id=435&layout=abstract>.
- Lucchesi, M. A. (2001). Limiar do Século: O Desafio do Ensino Superior. *Leopoldum*, Ano 27, Setembro- 2001-n. 74, (pp. 19-31).

- Machado, F. A., & Gonçalves, M. F. M. (Org.). (1999). *Currículo Problemas e Perspectivas* (2ª ed.). Porto: Asa Editores.
- Marañón, P. A (2008). Reformas estructurales de las titulaciones universitarias. Grado y Posgrado. In: Eguizábal A. J. (Dir) (2008). *Repensar y Construir el Espacio europeo de Educación Superior: políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid: Dykinson
- Martins, A.M. (2009). *Reformas recentes da educação em Portugal: uma discussão de contexto*. Entrevista com João Barroso. *RBPAE*, 25, 157-166.
- Mateos, L. M. F. & Cabaco, A. S. (2008). El Crédito Europeo (ECTS): concepto, métodos de asignación e implementación docente. In: Eguizábal A. J. (Dir) (2008). *Repensar y Construir el Espacio europeo de Educación Superior: políticas, tendências, escenarios y processos de inovação*. Madrid: Dykinson
- Masseto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus editorial.
- May, P. J. (2003). *Policy Design and Implementation*. In Handbook of Public Administration (ed.) BG Peter and J. Pierre. London: Sage.
- Moreira, A.F., & Pacheco, J. A. (Org.). (2006). *Globalização e Educação Desafios para Políticas e Práticas*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa
- Oliveira, J. F. Libaneo, J. C. (1998). *A Educação Escolar: Contemporânea*. In: Revista Fragmentos de Cultura, v. 8 n 3, (pp. 597-612). Goiania: IFITEG
- Oliveira, T. & Holland, S. (2008). *Retórica e Realidades nas Reformas do ensino Superior e no PB*. Ensino Superior, 29. 19-33.
- Osoro, J.M., Argos, J., Salvador, L., Ezquerro, P., & Castro, A. (2011). La implementación de las titulaciones de grado de los estudios de educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes e estudiantes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, 23-30.

- Pacheco, J. A. (2009). Processos e Práticas de educação e Formação. Para uma Análise da Realidade Portuguesa em Contextos de Globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), 105-143. Retirado a Novembro de 2011 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt>
- Pacheco, J. A., & Pereira, N. (2006). Globalização e identidades educativas. Rupturas e Incertezas. *Revista Lusófona de Educação*, 2006, 8, 13-28. Retirado a 04 de Junho, 2013, em <http://rleducacao.ulosofona.pt/>.
- Parlamento Europeu (2011). *O PB: Balanço e Perspectivas*. Bruxelas: Parlamento Europeu.
- Paszkiewitz, C. A. S. (1997). *A Filosofia Pedagógica de Delfin Santos*. UTAD, Departamento de Educação e Psicologia. Tese de doutoramento.
- Paudel, N. R. (2009). A Critical Account of Policy Implementation Theories: Status and Reconsideration. *Nepalese Journal of Public Policy and Governance*, Vol. xxv, N. 2 December.
- Perandones, P. C. (2008). A propósito de la convergência europea: aleteando un sobrevuelo histórico desde la atalaya española. In: Eguizábal A. J. (Dir) (2008). *Repensar y Construir el Espacio europeo de Educación Superior: políticas, tendências, escenarios y procesos de innovación*. Madrid: Dykinson
- Perrenoud, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação-Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Asa Editores.
- Poerksen, B. (2005). *Learning How to Learn*. *Kybernetes*, 34 (3/40), 471-484. Retirado a Outubro de 2010, em <http://www.Emeraldinsight.com>.
- Premugy, C. I. C (2012). *Colectânea de Legislação do Ensino Superior*. (Edição Revista). Maputo: Ministério da Educação.
- Reis, P. R. & Camacho, G.(2009). *Avaliação da concretização do PB numa instituição de ensino superior portuguesa*. *Revista Española de Educación Comparada*, 15 (2009), 41-59.
- Ribeiro, A. C. (1996). *Desenvolvimento Curricular* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C., & Marques, R. (Org.). (2001). *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Sacristan, J. G. (1998). O currículo: *Uma reflexão sobre a Prática* (E. F. F. Rosa Trad.) (3ª ed.). Porto Alegre Artmed Editora.
- Saiz, M.S. & Gomez, G.R. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 14, 73-85.
- Sampier et. al. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed.) São Paulo: Mc Grau Hill.
- Santos, S. (2002) As Consequências Profundas da Declaração de Bolonha. In Pousada, A., Almeida, L. & Vasconcelos, R. (eds.), *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Universidade do Minho, Guimarães. (pp. 69-78).
- Sene, E. de. (2008). A Sociedade de Conhecimento e as Reformas Educacionais. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999- 2008. *Actas del X Coloquio internacional de Geocrítica*. Universidad de Barcelona, 26 -30 de mayo de 2008.<<http://www.ub.es/geocrit/-xcol/91.htm>
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2002). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima Década*. (1ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Simão, J., Santos, S., & Costa, A (2005). *Ambição para a Excelência: A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Simon, H. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *Quarterly Journal of Economics*, vol. 69, 99–188.
- Sorbonne Joint Declaration: *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system (1998)*. Retirado a 17 de Abril, 2012, em http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/sorbonne_declaration.pdf.
- Souza, N.D. (2007). *Desenvolvimento económico*. São Paulo: Atlas.
- Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. C. (Orgs.) (2013), *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Almedina.

- Stake R. E. (1998). *Investigacion com estudo de casos*. (R. Filella, Trad) Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigacion com Estudo de Casos* (R. Filella, Trad.). Madrid: Ediciones Morata.
- Stauffacher, M., Walter, A. I., Lang, D. J., Wiek, A., & Scholz, R. W. (2006). *Learning to Research environmental Problems from a Functional Socio-Cultural Constructivism Perspective. The Transdisciplinary Case Study Approach*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 7 (3), 252-275. Retirado a 15 de Junho de 2012, em <http://www.emeraldinsight.com/1467-6370.htm>
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. (2005). *A diferença Somos Nós- a Gestão da Mudança Social e as políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. (2009). Education, Knowledge and the Network Society. In R. Dale & S. Robertson (Coord), *Globalization and Europeanization in Education* (p.45-63). Oxford: Cambridge University Press.
- Taimo, J. U. (2010). *Ensino superior em Moçambique: historia, política e gestão*. Unimep. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Tese de Doutoramento.
- Taveira, M.C. (2000). Sucesso do Ensino Superior: Uma questão da adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs). *Ensino Superior: In Sucesso académico*. Porto: Porto Editora (pp. 49-72).
- The Bologna Declaration of 19 June 1999. Retirado a 06 de Abril de 2012 em [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/..](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/)
- Thomas, J. & Grindle, M. S. (1990). After de decision: Implementation Policy Reforms in *Developing Countries*. *World Development*. Vol. 18 n. 8 (pp. 1163-1181).
- Torres, C. A. (2010). La Educacion Superior en Tiempos de la Globalización Neoliberal. In Teodoro, A. (Org.), *A Educação Superior no Espaço Ibero americano. Do Elitismo a Transnacionalizacao* (p. 9-33). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Trujillo. A. L., Merino, D. S., & Sánchez, M. T. (2008). La construcción de Espacio Europeo de Educación Superior: Principales tendencias en la política universitaria europea. In:

Eguizábal A. J. (Dir) (2008). *Repensar y Construir el Espacio europeo de Educación Superior: políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid: Dykinson

Tuning Educational Structures in Europe. Disponível em: <http://www.tuning.unideusto.org/>.

Veiga Simão, A. M. & Flores, M. A. (2006). *O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada em dispositivos participativos*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, et.al. (2002). *conceções de pedagogia Universitária*. Um estudo na Universidade do Minho.

Weller, M. (2009). *Using Learning Environment as a Metaphor for Educational Change*. On the Horizon, 17 (3), 181-189. Retirado a 30 de Junho de 2012, em <http://www.emeraldinsight.com>.

Winter, S. C. (2003). *Implementation*. In *Handbook of Public Administration* (ed.) BG Peter and J. Pierre. London: Sage.

Yin, R. K. (2003) *Case Study Research: design and Methods* (3ª ed., vol. 5). California: Sage publications.

Regulamentos/ regras/ normas

- a) Guia Geral da UCM (2012)
- b) Manual para Harmonização de Procedimentos dos Instrumentos e Organização e Gestão Curricular da UCM
- c) Plano Estratégico da UCM 2012-2016
- d) Estatutos da UCM
- e) Política de Qualidade da UCM

Legislação

- a) Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992
Sistema Nacional de Educação (revista)
- b) Lei nº 1/93 de 24 de Junho de 1993,
Regula a atividade de ensino superior
- c) Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro de 2003,
Altera a Lei 1/93 de 24 de Junho
- d) Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto
Política Nacional de Educação
- e) Decreto nº 63/2007
Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação, e Garantia de Qualidade do Ensino Superior. (SNAAGQ) - Publicado no BR nº 52, I Série, de 31 de Dezembro de 2007.
- f) Lei nº 27/2009
Lei do Ensino Superior - Publicada no BR nº 38, I Série, de 29 de Setembro de 2009
- g) O Decreto nº 30/2010
Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES) - Publicado no Boletim da República (BR) nº 32, I Série, de 13 de Agosto de 2010;
- h) O Decreto nº 32/2010
Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA) - Publicado no BR nº 34, I Série, de 30 de Agosto de 2010;

- i) O Decreto nº 29/2010
Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES)- Publicado no BR nº 32, I Série, de 13 de Agosto de 2010
- j) Resolução nº 23/201
Qualificadores Profissionais de Funções Específicas do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ). Publicada no BR nº 49, I Série, de 10 de Dezembro de 2009
- k) O Decreto nº 48/2010
Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior Publicado no BR nº 48, I Série, de 11 de Novembro de 2010
- l) O Decreto nº 63/2007
Regulamento de Inspeção às Instituições do Ensino Superior. Publicado no BR nº 29, I Série, de 25 de Julho de 2010

APÊNDICES

Apêndice 1. Guião de Entrevista

		OBJETIVO
Legitimação da entrevista	Motivação dos entrevistados	O principal objetivo desta entrevista é recolher dados sobre as implicações organizacionais e pedagógicas decorrentes da reorganização curricular iniciada em 2009, na UCM.
	Pedido de autorização para gravar a entrevista	De modo a garantir a fiabilidade dos dados recolhidos, vamos pedir-lhe que aceite gravar a informação que vamos recolher. Autorizam-nos?
	Garantida da confidencialidade	A informação recolhida e gravada será objeto de confidencialidade.

Sabem que a partir de 2009 a UCM adotou um novo modelo curricular?

- Na vossa, opinião, que esteve na origem da reestruturação curricular levada a cabo pela UCM?
- Qual é a vossa opinião sobre as razões que levaram a UCM a reestruturar o seu curriculum? Consideram-nas sensatas?
- Conhecem o Processo de Bolonha? Consideram que o Processo de Bolonha tenha alguma influência no modelo curricular em vigor?

Que alterações foram feitas na organização dos planos curriculares?

- O que é que de fato mudou? O que há de novo?
- Que opiniões e ou observações têm sobre as alterações feitas?
- As alterações são de alguma maneira benéficas ou prejudiciais?
- O que entendem por curriculum baseado em competências?
- Quais são as vantagens de um curriculum baseado em competências?

- Consideram que os currículos na UCM são baseados em competências? Porquê?
- O que entendem dos Créditos Académicos? Qual é o seu papel no currículo?
- Alguns cursos passaram a ter uma duração reduzida 3 anos. Qual é a vossa opinião sobre esta mudança?
- O que pensam sobre o sistema modular? É vantajoso?

Que alterações foram feitas o nível das práticas pedagógicas?

- O que é que de fato mudou? O que há de novo?
- Que opiniões e ou observações têm sobre as alterações feitas?
- As alterações são de alguma maneira benéficas ou prejudiciais?
- Como é que descrevem os métodos de ensino praticados na UCM?
- Como é que descrevem os métodos avaliação praticados na UCM?
- Consideram que a UCM tem recursos pedagógicos que correspondem às exigências do novo modelo curricular?
- Consideram haver diversificação de métodos e de recursos no processo de ensino e aprendizagem?
- Como é que descrevem o papel do docente assim como o dos estudantes neste novo modelo curricular?
- Como é que consideram o nível de qualificação do docente e o nível de preparação dos estudantes para este modelo curricular.

Qual é a avaliação global que fazem do processo de desestruturação?

- Houve uma preparação dos atores para a reestruturação?
- Os atores foram envolvidos? Em que etapa do Processo foram envolvidos?
- Consideram que o novo modelo vem melhorar a qualidade do ensino?

Anexo 1. Graus, créditos diplomas e certificados

3. GRAUS, CRÉDITOS, DIPLOMAS E CERTIFICADOS

3.1. GRAUS

Em conformidade com a Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, sobre o Ensino Superior, que estrutura o Ensino Superior em três ciclos de formação, nomeadamente o 1º, 2º, 3º ciclos os quais correspondem aos Graus académicos de Licenciado, Mestre e Doutor, respectivamente, a Universidade Católica de Moçambique (UCM) passou a atribuir, a partir do Ano Lectivo de 2010, os graus académicos, tal como segue:

No final do 1º ciclo: Grau de Licenciatura.

No final do 2º ciclo: Grau de Mestrado.

No final do 3º ciclo: Grau de Doutoramento.

Para concluir os Ciclos, o estudante precisa, pelo menos, de obter 180 créditos académicos para a Licenciatura, 90 créditos académicos para o Mestrado e 180 créditos académicos para o Doutoramento.

3.2. CRÉDITOS ACADÉMICOS

Crédito académico: é a unidade de média de trabalho realizado com sucesso pelo estudante, sob todas as suas formas, para alcançar os resultados de aprendizagem previstos numa disciplina ou módulo. Na UCM, uma unidade de crédito corresponde a vinte e cinco (25) horas de trabalho do estudante, que inclui frequência às aulas teóricas e práticas, estudo individual e de grupo, realização de provas, trabalho autónomo, trabalho de tutoria, entre outros.

3.3. DIPLOMAS E CERTIFICADOS

A Universidade Católica de Moçambique confere, para além de diplomas e certificados para os graus de Licenciatura e Mestrado, diplomas de pós-graduação, diplomas de cursos profissionalizantes de curta duração e suplemento de certificado.

Anexo 2. Plano curricular Medicina geral

14.1.45. Licenciatura em Medicina

Apresentação

A Faculdade de Ciências de Saúde (FSC) da Universidade Católica de Moçambique abriu as suas portas aos estudantes em Agosto de 2000.

Situada na Beira, esta Faculdade oferece aos jovens Moçambicanos e Estrangeiros a possibilidade de estudar e trabalhar num ambiente apropriado para o desenvolvimento das suas capacidades profissionais e para o crescimento da personalidade.

O corpo docente da Faculdade é composto por professores de diferentes nacionalidades e quer envolver cada vez mais docentes Moçambicanos.

A Universidade recebe regularmente docentes especialistas da Europa e U.S.A., para darem palestras e workshops da sua competência. Para este fim os estudantes são treinados a falar e entender o inglês.

Além das actividades didácticas próprias de qualquer curso de Medicina, a Faculdade organiza um programa de Saúde Familiar e Comunitária, com actividades acompanhadas no bairro adjacente.

No 3º e 4º ano os estudantes são integrados na "Clínica Universitária": um consultório onde aprendem a fazer exames médicos em pequenos grupos, sob a

No 5º e 6º ano os estudantes passam todo o dia no Hospital Central de Beira, aplicando os conhecimentos teóricos que foram aprendidos nos anos anteriores e desenvolvendo habilidades práticas.

A partir daí, estão prontos para entrarem na profissão médica!

Metodologia de Ensino

A Faculdade de Ciências de Saúde da UCM, foi a primeira em Moçambique a introduzir em 2001 uma nova metodologia de ensino chamada "Problem Based Learning" (PBL, ou Aprendizagem Baseada em Problemas).

Sendo aplicado já em outras partes do mundo desde os anos '60 do século passado, o método mostrou-se eficaz e inovativo. As principais características do método são: papel activo do estudante, ensino integrado e interdisciplinar, ligação de teoria e prática desde o início, ensino centrado no estudante e não no professor, trabalho em grupo com alto grau de responsabilidade dos estudantes.

O trabalho em grupo faz-se em sessões "tutorias" que reúnem-se 2 vezes por semana durante um bloco de 6 semanas. Num bloco são abordadas diferentes tarefas de forma interdisciplinar, lógica e prática. As ta-

de passos, os "7 passos". Discutindo a tarefa o grupo activa o seu pré-conhecimento e chega a conhecer as suas limitações neste mesmo conhecimento. Assim formulam-se os objectivos de aprendizagem, que determinam o auto-estudo dos 2-3 dias seguintes. O auto-estudo serve para os estudantes procurarem de maneira activa e independente respostas às perguntas formuladas no grupo tutorial. É estimulado o uso de vários recursos de estudo como: livros, artigos científicos, posters, CD-roms, internet, intranet, modelos e discussão em grupo. Num segundo encontro os estudantes apresentam os seus novos conhecimentos e os discutem. Este ciclo de aprendizagem repete-se e é acompanhado por um perito na área da faculdade, chamado "tutor".

Para além deste ciclo de aprendizagem os estudantes fazem um programa contínuo de práticas médicas e laboratoriais, que acompanham e completam o processo.

O objectivo desta metodologia é que os futuros graduados se habituem a procurar activamente as informações, sem precisar de um professor para fornecê-las, e que aprendam a trabalhar em grupo, de forma sistemática e crítica.

Perfil

O graduado de Licenciatura em Medicina é um profissional com uma ampla qualificação na área da Medicina Geral, tida como uma das bases mais privilegiadas no Sector Saúde e para o Desenvolvimento de um País. Os seus conhecimentos, habilidades, atitudes e práticas médicas seguras são as mais apreciadas no campo da medicina rumo a prevenção, combate às doenças e desenvolvimento de novas tecnologias médicas.

Competências

O graduado em Medicina tem as seguintes competências:

- Conhecer a constituição anatómica e o funcionamento normal do organismo humano. Conhecer o funcionamento anormal resultante de alterações patológicas.
- Conhecer o comportamento do ser humano em relação aos factores socioculturais que influenciam no aparecimento das doenças.
- Ter conhecimentos sólidos sobre todas as doenças em particular as doenças infecciosas e não transmissíveis, diversas opções terapêuticas, ser capaz de gerir com perfeição estas doenças na exiguidade de recursos e solicitar ajuda ou referir atempadamente sempre que for neces-

- Ser capaz de utilizar com firmeza os meios diagnósticos disponíveis na investigação das doenças.
- Conhecer e compreender as razões específicas na prática de Saúde Pública em Moçambique.
- Ter conhecimentos e ser capaz de planificar e gerir programas e cuidados de saúde em Moçambique e ter uma visão global de gestão de programas de saúde.
- Ter conhecimento sobre gestão de recursos (custo benefício) no que concerne ao tratamento das doenças.
- Conhecer as políticas nacionais de saúde, gestão dos programas Verticais e Horizontais traçados pelo Ministério de Saúde de Moçambique.
- Ter uma capacidade e dinamismo, usar a tecnologia de informação de modo a acompanhar a evolução da ciência e melhorar a sua prática médica.
- Conhecer os instrumentos que regem o funcionamento das instituições do Estado (Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado).
- Conhecer e utilizar a Medicina baseada em evidências e saber as suas limitações na prática clínica diária.
- Ter criatividade na racionalização dos recursos disponíveis tendo em conta que Moçambique é um País em via de desenvolvimento.
- Ter conhecimentos sólidos no que concerne a gestão dos cuidados de saúde primária (Promoção de Saúde e Prevenção das doenças).
- Ter conhecimento sobre a Saúde Familiar e Comunitária, assistência médica às comunidades mais desfavorecidas.
- Conhecer os princípios de respeito pela vida na abordagem de doentes terminais.
- Ter capacidade e habilidade de trabalhar em equipa, comportamento profissional exemplar e alto sentido de responsabilidade no cuidado com a vida dos seus utentes.
- Ter habilidades de tomada de decisão e julgamento clínico racional, aplicar a deontologia profissional e a ética médica.

Currículo descritivo da Licenciatura em Medicina

Entrada

O candidato tem a possibilidade de realizar um exame de admissão que lhe permite entrar directamente no primeiro ano, caso tenha a média final igual ou superior a 13 valores no certificado de 12ª classe ou equivalente (cf. Ponto 4 do Edital), ou pode iniciar

anos. Para entrar no 1º ano de Medicina o estudante do Ano Propedéutico tem de ficar aprovado em todas as disciplinas.

O curso de Licenciatura em Medicina na UCM, Faculdade de Ciências de Saúde tem a duração de 6 anos.

Para completar o curso de Licenciatura em Medicina, cada estudante tem de ficar aprovado em todas as disciplinas, blocos, rotações ou módulos do plano curricular, que perfazem um total de 360 créditos académicos.

Curriculo do Ano Propedéutico

O Ano Propedéutico tem os seguintes objectivos:

- Introduzir o estudante nos conhecimentos, nas capacidades e habilidades necessárias para o estudo de Medicina;
- Preparar o estudante na metodologia de aprendizagem da Faculdade;
- Sensibilizar os estudantes para a valorização e o respeito da pessoa humana;
- Ajudar o estudante a atingir o nível necessário para ingressar no primeiro ano;
- Fazer a selecção de estudantes com conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas.

O Ano Propedéutico é obrigatório para todos os estudantes que queiram ingressar no primeiro ano excepto os que tenham aprovado o exame de admissão.

Plano de estudos para estudantes do Ano Propedéutico

SEMESTRE	CÓDIGO	UNIDADES CURRICULARES	CRÉDITOS
I+II	LMAP101	Inglês	22
I	LMAP102	Informática	4
I+II	LMAP103	Português / Habilidades de Estudo	8
I	LMAP104	Matemática e Estatística	4
II	LMAP105	Introdução à Medicina	2
I	LMAP106	Ética fundamental	2
II	LMAP107	Bioética	2
II	LMAP108	Biologia	6
I	LMAP109	Física	5
II	LMAP110	Química	5
Total			60

O calendário e o regulamento de avaliação do Ano Propedéutico são descritos num livro próprio.

O curso de Licenciatura em Medicina na UCM, de 6 anos de duração, desenvolve-se em 3 ciclos:

• Ciclo Básico – 1º e 2º Ano – Nível Académico I

- Desenvolve-se em 2 anos, com 40 semanas de actividades didácticas em cada ano.
- As actividades são divididas em blocos: blocos de 3, 4 e 6 semanas.
- A sequência dos blocos pode variar, dentro de certos limites, respeitando porém, sempre, um processo lógico e progressivo.
- As actividades didácticas contidas no bloco são: grupos tutoriais (discussão de casos), práticas laboratoriais e de habilidades clínicas e palestras.

• Cada bloco do ciclo básico aborda de forma multidisciplinar e integrada a **Anatomia e Fisiologia** dos vários sistemas, com noções básicas de **Biologia Molecular, Imunologia, Bioquímica, Genética** (consultar a descrição de cada bloco).

• Ao longo do ano, durante 4 anos, cada estudante dedica 4 horas por semana ao programa de **Saúde Familiar e Comunitária**.

• Ciclo Pré-clínico – 3º e 4º Ano – Nível Académico II

- Estrutura geral como nos pontos 1-4 do ciclo anterior.
- Cada bloco do 2º ciclo aborda de forma multidisciplinar integrada a **Fisiopatologia** dos vários sistemas/doenças, com noções de **Farmacologia e Terapêutica**.

- Neste ciclo, os estudantes dedicam 3 a 4 horas por semana à **prática clínica**, no ambulatório da Faculdade, sob atenta supervisão médica, onde aprendem a fazer apresentações clínicas de casos e a discutir os possíveis diagnósticos diferenciais.

No 3º ano o nível académico é I (introdução à prática clínica) e no 4º ano é II.

• Ciclo Clínico – 5º e 6º Ano – Nível Académico III

- Desenvolve-se em 2 anos, com 44 semanas em cada ano: prática clínica no hospital com discussões clínicas estruturadas e apresentações de temas.

• As semanas são divididas em 4 rotações "maiores": **Medicina Interna, Cirurgia, Pediatria, Ginecologia-Obstetrícia** (8-11 semanas cada) e em outras

"menores": **ORL, Oftalmologia, Dermatologia, Estomatologia, Psiquiatria** (2 semanas cada).

- No 5º ano foca-se na **identificação de sintomas** e no **raciocínio clínico** para chegar a um diagnóstico diferencial/diagnóstico adequado: nível académico III.
- No 6º ano foca-se no **acompanhamento e tratamento** dos pacientes até à alta clínica; no desempenho no **serviço de urgências** e em algumas **habilidades cirúrgicas básicas**: nível académico IV.
- No 6º ano está previsto também uma rotação de **Cuidados Primários incluindo estágio rural** de 8 semanas, um programa de **Anatomia Patológica e Medicina Legal** e um estágio na Enfermaria de Dia para aprender o **TARV** (Tratamento Anti-Retroviral).

Plano de estudos para estudantes do curso de Medicina

ANO	CÓDIGO	BLOCOS	CRÉDITOS
1º	LM101	Introdução à Medicina	8
	LM102	Metabolismo	8
	LM103	Interação e Regulação	8
	LM104	Epidemiologia e Saúde Pública	5
	LM105	Equilíbrio e Desequilíbrio	8
	LM106	Ataque e Defesa	8
	LM107	Cell Communication	8
	LM108	Saúde Familiar e Comunitária	7
Subtotal			60
2º	LM201	Crescimento e Diferenciação	8
	LM202	Percepção, Consciência e Emoções	8
	LM203	Locomoção	8
	LM204	Health Determinants	4
	LM205	Nascer e Crescer	8
	LM206	Estágio de Saúde Materno Infantil	4
	LM207	Envelhecer	4
	LM208	Localização, Função e Acção	8
	LM209	Saúde Familiar e Comunitária	8
Subtotal			60

3º	LM301	Dispneia e Dor Torácica	7
	LM302	Deficiências Neurológicas	7
	LM303	A Dor	7
	LM304	Manifestações Externas das Doenças	5
	LM305	Febre e Doenças Infecciosas I	7
	LM306	Febre e Doenças Infecciosas II	7
	LM307	Transtornos Mentais	7
	LM308	Saúde Familiar e Comunitária	7
	LM309	Introdução à Prática Médica	6
Subtotal			60
4º	LM401	Problemas Abdominais	7
	LM402	Fadiga e Perda de Peso	7
	LM403	Perda de Sangue	7
	LM404	Health in Emergencies	5
	LM405	Pediatria e Estomatologia	7
	LM406	Problemas de Reprodução	7
	LM407	Emergencias	7
	LM408	Saúde Familiar e Comunitária	7
	LM409	Introdução à Prática Médica	6
Subtotal			60
5º	LM501	Medicina Interna I	12
	LM502	Obstetrícia - Ginecologia I	12
	LM503	Cirurgia I	12
	LM504	Pediatria I	12
	LM505	Estomatologia	3
	LM506	Dermatologia	3
	LM507	Otorrinolaringologia	3
	LM508	Psiquiatria	3
Subtotal			60
6º	LM601	Medicina Interna II	12
	LM602	Obstetrícia - Ginecologia II	12
	LM603	Cirurgia II	12
	LM604	Pediatria II	12
	LM605	Oftalmologia	3
	LM606	Cuidados Primários-Estágio Rural	3
	LM607	Anatomia Patológica e Medicina Legal	3
	LM608	Gestão Hospitalar	3
Subtotal			60
Total			360

Anexo 3. Plano curricular Economia e Gestão

14.1.13. Licenciatura em Economia e Gestão

Apresentação

O curso de Licenciatura em Economia e Gestão que tem vindo a funcionar desde a criação da Universidade Católica de Moçambique, serve actualmente cerca de 1.000 estudantes, sendo reconhecido pela sua elevada qualidade e empregabilidade.

O curso, no âmbito da Reforma de Bolonha, está organizado pelo sistema de unidades de crédito e disciplinas semestrais com duração normal de 3 anos. O plano de estudo inclui um conjunto de disciplinas de teoria económica e de economia aplicada, complementado por outras que oferecem o essencial suporte quantitativo e ainda por um conjunto forte (em relação a outros cursos de Economia) de disciplinas de Contabilidade e Gestão. As disciplinas e o estágio oferecidos assim como a relação entre a Faculdade e o meio circundante permitem, por um lado, uma adaptação solicitada do mercado de trabalho e, por outro lado, uma constante atenção aos contributos recentes da aplicação da Teoria Económica.

A combinação do tipo de formação com qualidade parece ser apropriada ao mercado de trabalho, que requer principalmente funções técnicas e executivas em instituições financeiras e em pequenas e médias empresas de diversos sectores de actividades. De facto, os empregadores têm, ao longo dos anos, recrutado de forma muito favorável os licenciados em Economia e Gestão pela Faculdade de Economia e Gestão (FEG).

Perfil do Graduado

O graduado licenciado em Economia e Gestão tem um perfil geral. O graduado em Licenciatura em Economia e Gestão está capacitado para enfrentar os desafios que surgem como resultado da transformação da sociedade actual, com mais destaque para os aspectos ligados ao mercado de emprego dinâmico. O graduado deve ser capaz de fazer análises macroeconómicas, aplicar os modelos económicos, actualizar conhecimentos teóricos e análise de novas interpretações da teoria económica ajustados aos fundamentos éticos.

Competências

O graduado em Licenciatura em Economia e Gestão deve desenvolver as seguintes actividades:

- Elaboração e coordenação de projectos e programas socioeconómicos ao nível do território, ramo ou sector;

- Elaboração e controlo de aplicação de princípios e procedimentos na gestão económica nacional, do ramo ou sector;
- Participação e contribuição na definição, aperfeiçoamento e funcionamento do sistema nacional de estatística;
- Participação na elaboração, desenvolvimento e aperfeiçoamento dos métodos económicos de economia nacional, concretamente, o sistema de preços, política salarial, política fiscal e monetária, política creditária assim como política de investimentos;
- Participação na planificação e organização das relações internacionais, ao nível económico e co-opeção, das relações monetárias e financeiras e do comércio externo;
- Concepção, execução e avaliação da política de investimento no âmbito sectorial, nacional, ramo ou nacional;
- Formulação, implementação e controlo de programas e projectos no âmbito industrial, de investimento ao nível interno e externo;
- Análise de gestão cambial, de créditos e seguros, bem como de outros produtos financeiros, investigação de problemas socioeconómicos dos ramos da economia nacional e/ou regional.

Saídas Profissionais

O licenciado em Economia e Gestão tem uma enorme possibilidade de saídas profissionais em diversas áreas. Pode trabalhar como:

- Economista
- Auditor Financeiro
- Contabilista
- Gestor Administrativo-Financeiro
- Gestor Comercial de Vendas
- Pode trabalhar ainda como assessor económico, financeiro e bancário.

Plano Curricular da Licenciatura em Economia e Gestão

Para completar a parte académica do 1º ciclo de 3 anos (Licenciatura), cada estudante terá de aprovar a todas 39 disciplinas, somando um total de 180 créditos, sendo para cada semestre 30 créditos.

ANO	SEM	CÓDIGO	UNIDADES CURRICULARES	CREDITOS	
1º	1º	LEG111	Microeconomia 1	5	
		LEG112	Matemática 1	5	
		LEG113	Cálculo Financeiro	4	
		LEG114	Inglês 1	4	
		LEG115	Metodologia de Trabalho Intelectual	4	
		LEG116	Ética Social	4	
		LEG117	Noções de Informática	4	
	Subtotal				30
	2º	LEG121	Macroeconomia 1	5	
		LEG122	Matemática 2	5	
		LEG123	Contabilidade Financeira	5	
		LEG124	Inglês 2	5	
		LEG125	Noções de Direito	5	
		LEG126	Introdução à Gestão	5	
	Subtotal				30
	1º	1º	LEG211	Matemática 3	5
			LEG212	Estatística 1	4
LEG213			Microeconomia 2	6	
LEG214			Finanças 1	4	
LEG215			Direito Comercial	5	
LEG216			Marketing	5	
Subtotal				29	
2º		LEG221	Matemática 4	5	
		LEG222	Macroeconomia 2	6	
		LEG223	Contabilidade de Custo	5	
	LEG224	Finanças 2	4		
2º	LEG225	Marketing	5		
	LEG226	Gestão Estratégica	6		
	LEG227	Estatística 2	4		
Subtotal				35	

3°	1°	LEG311	Microeconomia 3	5
		LEG312	Econometria 1	5
		LEG313	Economia Pública	5
		LEG314	Gestão de Projectos	4
		LEG315	Ética Profissional	4
		LEG316	Economia Internacional	5
		LEG317	Moedas & Instituições Financeiras	4
		Subtotal	32	
2°	LEG321	Macroeconomia 3	5	
	LEG322	Consultoria de Gestão	4	
	LEG323	Empreendedorismo	4	
	LEG324	Econometria 2	5	
	LEG325	Ensaio/Simulação Empresarial/Estágio	6	
		Subtotal	24	
		Total	180	

194

Anexo 4. Plano curricular Gestão Educacional

14.1.42. Licenciatura em Gestão e Administração Educacional

Apresentação

O curso de Licenciatura em Gestão e Administração Educacional rege-se pela Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, sobre o Ensino Superior, publicada no Boletim da República I Série, Número 38; pelos Estatutos da Universidade Católica de Moçambique e pelo Regulamento em vigor na UCM.

O curso visa formar profissionais na área da Educação habilitados a actuar em diversos domínios da Educação (formal e não formal) de forma a darem o seu contributo na formação de quadros de qualidade que possam dar resposta aos desafios da nossa realidade moçambicana.

O curso foi concebido de forma a satisfazer as necessidades formativas e de apoio aos diversos intervenientes na gestão pedagógica e administrativa dos estabelecimentos de Educação e Ensino, antes e durante o desempenho das suas funções.

O gestor educacional comprometido com os valores da gestão democrática, lidera processos de Administração Educacional que pressupõem o envolvimento dos actores escolares e da comunidade, utilizando metodologias participativas.

O curso visa dotar os estudantes de ferramentas que os possibilitem inserir-se no mercado de trabalho, particularmente na área da Educação. Assim, o curso visa formar profissionais em Gestão e Administração Educacional capazes também de exercer a docência na área das Ciências Sociais, com destaque para a Filosofia.

Perfil

O graduado em Gestão e Administração Educacional é um gestor de instituições educativas, capaz de actuar em diversas áreas ligadas à Educação formal e não formal. É um profissional de educação que detém um conhecimento abrangente da realidade educativa, a nível da Pedagogia, da Didáctica e da Formação Contínua. Portanto, o curso visa formar especialistas em Educação que poderão ser afectos às diferentes instituições ligadas à Educação.

Competências

O licenciado em Gestão e Administração Educacional deve desenvolver, ao longo do curso, um perfil formativo e profissional baseado nas seguintes competências:

- Conhecimento dos fundamentos da educação.
- Conhecimento das leis e políticas da educação.

- Conhecimento do direito administrativo e da legislação do trabalho.
- Conhecimento sobre o funcionamento da administração pública.
- Conhecimento sobre a organização e gestão escolar e curricular.
- Domínio de um conjunto de ferramentas conceptuais e metodológicas no âmbito do desenvolvimento curricular.
- Domínio de didácticas do ensino-aprendizagem.
- Domínio de instrumentos de planeamento, implementação, monitorização e avaliação de projectos educativos / formativos.
- Domínio de métodos de planeamento de gestão patrimonial de recursos humanos e financeiros.
- Domínio de técnicas de gestão e de instituições de organizações Educativas
- Domínio de técnicas e métodos de investigação.
- Domínio do uso das tecnologias da informação e comunicação.
- Domínio de estratégias no campo do relacionamento interpessoal, no âmbito do trabalho em equipa e na resolução e gestão de conflitos.
- Domínio de procedimentos éticos e deontológicos no quadro do exercício-profissional.

Metodologia de ensino aprendizagem e avaliação

O curso adopta métodos inovadores centrados na aprendizagem do estudante. Isto significa que a responsabilidade pelo processo de aprendizagem é do estudante. Quanto ao docente, ele passa a ser, sobretudo, um gestor/mediador/facilitador de situações de aprendizagem.

Os estudantes frequentarão seis módulos ao longo de cada semestre, que tem a duração de dezoito semanas, em regime presencial. Em seis semanas, os estudantes frequentarão dois módulos em simultâneo. Todos os módulos, independentemente do número de créditos, terão a duração de seis semanas. Quanto aos módulos com sete créditos, os estudantes terão seis horas de contacto com o docente em cinco semanas e cinco horas de contacto na sexta semana. Nos módulos com seis créditos, os estudantes terão cinco horas de contacto com docente por semana. Nos módulos com cinco créditos, os estudantes terão quatro horas de contacto com o docente em cinco semanas e cinco horas de contacto numa semana.

Nos módulos com quatro créditos, os estudantes terão três horas e meia de contacto com o docente em quatro semanas e três horas de contacto em duas semanas. Nos módulos com Três créditos os estudantes terão duas horas e meia de contacto em seis semanas. Cada sessão de contacto divide-se em duas partes: a primeira, é para o estudante discutir e receber o *feedback* dos trabalhos realizados em regime de trabalho autónomo, trabalhos individuais ou de grupo; a segunda, é destinada ao docente para introduzir e explicar aos estudantes os objectivos da aprendizagem da semana seguinte, indicar a bibliografia obrigatória e marcar as actividades de trabalho autónomo.

A avaliação de cada disciplina constará de, no mínimo, três classificações com peso igual, de cuja média simples se obterá a média de frequência, que terá um peso de 60 por cento: os módulos com seis e sete créditos terão dois testes escritos (uma nota); dois trabalhos individuais em forma de ensaio (uma nota); dois trabalhos de grupo (uma nota). Os módulos com cinco créditos terão um teste escrito (uma nota); dois trabalhos individuais em forma de ensaio (uma nota); dois trabalhos de grupo (uma nota). Os módulos com quatro créditos terão um teste escrito (uma nota); dois trabalhos individuais em forma de ensaio (uma nota); um trabalho de grupo (uma nota). Os módulos com três créditos terão um teste escrito (uma nota);

dois trabalhos individuais em forma de ensaio (uma nota); um trabalho de grupo (uma nota). No final do semestre, o estudante será submetido a um exame final escrito, que terá um peso de 40 por cento.

Saídas Profissionais

O licenciado em Gestão e Administração Educacional tem um vasto leque de saídas profissionais, podendo exercer a sua actividade profissional nos seguintes contextos laborais (entre outros):

- Instituições ligadas à área de supervisão e inspecção de ensino;
- Institutos de formação de professores;
- Instituições de ensino;
- ONGs que desenvolvam actividades na área da Educação;
- Instituições governamentais ligadas ao ensino.

O plano curricular da Licenciatura em Gestão e Administração Educacional está estruturado da seguinte maneira:

Para completar a parte académica do 1º Ciclo de três anos (Licenciatura), cada estudante terá de aprovar a todas as 36 disciplinas, somando um total de 180 créditos académicos.

ANO	SEM	CÓDIGO	UNIDADES CURRICULARES	CRÉDITOS	
1º		GMICT 101	Metodologia de Investigação Científica	6	
		GINFO102	Informática	4	
		GPORT106	Técnicas de Expressão Oral e Escrita I	4	
		GREL1104	Mundividência Cristã	3	
		GINGL105	Inglês I	3	
		EEDUC101	Fundamentos da Educação I	6	
		GIEUN100	Orientação Universitária	4	
		Subtotal	30		
	2º		GPORT107	Técnicas de Expressão Oral e Escrita II	3
			GINGL108	Inglês II	3
CFILO104			História da Filosofia	6	
EEDUC106			Fundamentos da Educação II	7	
GPSICO207			Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	5	
	GPSCO111	Psicologia Geral	6		
	Subtotal	30			

1º	GETIC201	Ética Social	4
	GINGL202	Inglês III	3
	GESTA305	Estatística	5
	EEDUC213	Pedagogia	6
	EEDUC200	Política e Legislação da Educação	6
	EDUC201	Didáctica do Ensino	6
2º	Subtotal		30
2º	CEDUC206	Gestão de Projecto I	5
	EEDUC208	Pedagogia do Adulto	7
	CFILO205	Lógica e Teoria de Conhecimento	3
	CDIRT304	Direito Administrativo e Legislação do Trabalho	6
	CGEST208	Psicossociologia das Organizações	5
	CGRHM212	Gestão de Recursos Humanos	4
	Subtotal		30
3º	EEDUC308	Práticas Pedagógicas	6
	GCONT307	Contabilidade Geral	4
	EEDUC301	Análise e Avaliação Curricular	6
	CGEST302	Gestão de Projecto II	4
	EEDUC302	Supervisão e Inspeção Escolar	6
	CEDUC304	Necessidades Educativas Especiais	4
		Subtotal	
2º	EEDUC400	Ética e Deontologia Profissional	5
	EGEST400	Gestão e Administração da Educação	5
	EEDUC303	Metodologia de Ensino da Filosofia	5
	EEDUC402	Gestão e Avaliação em Instituições e Organizações Educativas	5
	EMICT407	Seminário: Projecto	
	EMICT408	Seminário: Estágio	10
	Subtotal		30
	Total		180

276

